

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Zdeňka Ouřadová

**Kvalitativní a kvantitativní parametry prezentace lexikální zásoby
ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince**

Qualitative and quantitative parameters of the presentation of vocabulary in
selected textbooks of Czech for foreigners

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc. a
doc. PhDr. Ivaně Bozděchové, CSc. za cenné rady a připomínky.
Dále bych chtěla poděkovat své rodině a svému manželovi za veškerou podporu během studia.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Plzni, dne 17. 8. 2020

Zdeňka Ouřadová

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá problematikou procesu a obsahu výuky lexikální zásoby a jejím zpracováním v učebnicích češtiny pro cizince. Teoretická část představuje hlavní termíny z oblasti lingvodidaktiky, zabývá se obsahem lexikální zásoby ve výuce češtiny jako cizího jazyka, úlohou učebnic ve vyučovacím procesu a didaktickými principy, které do procesu vstupují. Z těchto poznatků vycházíme ve výzkumné části, ve které je analyzováno zpracování lexikální zásoby ve vybraných řadách učebnic češtiny pro cizince (Basic Czech, Čeština pro cizince, Česky, prosím). Lexikální zásoba předkládaná učebnicemi je porovnávána s lexikální zásobou definovanou popisy referenčních úrovní dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. V závěru práce předkládáme lingvodidaktická doporučení pro vyučovací praxi založená na poznatcích získaných analýzou.

Klíčová slova: lexikální zásoba, slovní zásoba, čeština jako cizí jazyk, čeština pro cizince, lingvodidaktika, učebnice, učebnice češtiny pro cizince, SERR, SERRJ

ABSTRACT

This thesis aims at the issue of teaching vocabulary and ways how it is processed in textbooks of Czech as a foreign language. Theoretical part of the thesis explains most important terms of language and linguistic didactics, describes the curriculum for teaching vocabulary in Czech as a foreign language and the role of textbooks in the educational process. Based on this information the research part analyzes a representative sample of textbooks of Czech as a foreign language. It compares its vocabulary with the appropriate level of vocabulary recommended by CEFR (Common European Framework of Reference). Based on the findings of the analysis thesis provides recommendations for the practice of linguistic didactics.

Key words: vocabulary, teaching vocabulary, Czech as a foreign language, linguistic didactics, textbooks, textbooks of Czech as a foreign language, CEFR

OBSAH

1.	Úvod	11
2.	Lexikální zásoba ve výuce cizího jazyka	12
2.1.	Lexikologie a lexikální zásoba	12
2.2.	Lexikální zásoba ve výuce češtiny jako cizího jazyka	14
2.3.	Lexikální zásoba pasivní a aktivní	16
3.	Proces osvojování lexikální zásoby ve výuce cizího jazyka	18
3.1.	Postupy užívané v procesu vyučování nové lexikální zásobě	19
3.1.1.	Prezentace lexikální zásoby	19
3.1.2.	Sémantizace a její postupy	19
3.1.3.	Procvičování	21
3.1.4.	Kontrola osvojení	23
3.2.	Osvojování lexikální zásoby ve vztahu k dalším lingvistickým disciplínám	24
3.3.	Osvojování lexikální zásoby ve vztahu ke gramatice	24
3.4.	Osvojování lexikální zásoby ve vztahu ke stylistice	26
3.5.	Lingvodidaktický přístup k frazeologii	27
4.	Role a funkce učebnice v procesu vyučování cizím jazykům	29
4.1.	Didaktické metody a principy	30
4.2.	Metoda hry	30
4.3.	Metodické principy výuky cizích jazyků se zřetelem k výuce lexikální zásoby	32
4.4.	Styly učení a řečové dovednosti	34
4.5.	Role ilustrace v prezentaci lexikální zásoby	37
4.6.	Role mediačního jazyka	3
5.	Metodologie výzkumu	39
5.1.	Charakteristika výzkumného vzorku	39
5.2.	Analýza získaného vzorku - kvalitativní výzkum	42
5.3.	Analýza získaného vzorku - kvantitativní výzkum	52
6.	Závěr	57
7.	Přílohy	59
8.	Zdroje	79

SEZNAM ZKRATEK

apod. a podobně

aj. a jiné

mj. mimo jiné

SERRJ Společný evropský referenční rámec pro jazyky

BC I ADAMOVIČ, A. a IVANOVÁ, D. *Basic Czech I*. 2. vyd. V Praze: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1713-8.

BC II ADAMOVIČ, A., IVANOVÁ, D. a HRDLIČKA, M. *Basic Czech II*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2514-0.

BC III ADAMOVIČ, A. a HRDLIČKA, M. *Basic Czech III*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3256-8.

ČP Start CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím - Start*: učebnice češtiny pro cizince: přípravná učebnice a písanka. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1883-8.

ČP I CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím I*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. 2 svazky. ISBN 978-80-246-4359-5.

ČP II CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím II*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2012. 2 sv. ISBN 978-80-246-2105-0.

ČP III CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím III: úroveň B1*. Vydání první. V Praze:

Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. 3 svazky. ISBN 978-80-246-3512-5.

ČPC A1+A2 BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., ŠTĚPÁNKOVÁ, D. a VODIČKOVÁ, K.
Čeština pro cizince: úroveň A1 a A2. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. 2 svazky.
ISBN 978-80-266-1187-5.

ČPC B1 BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., KOPICOVÁ, K. a ŠNAIDAUFOVÁ, G.
Čeština pro cizince: úroveň B1. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2019. 2
svazky. ISBN 978-80-266-1477-7.

ČPC B2 BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. et al. *Čeština pro cizince: úroveň B2*. 2.,
aktualizované vydání. Brno: Edika, 2020. 2 svazky. ISBN

1. Úvod

Ve vyučovací praxi se často setkáváme s tím, že studenti mají osvojené lexikum jako pasivní, ale v produktivních projevech toto lexikum jen málokdy užívají. Ačkoli je tento rozpor mezi produktivními a receptivními řečovými dovednostmi částečně přirozený, domníváme se, že je zapříčiněn i upozadováním aktivit vedoucích k osvojování lexika na úkor výkladu a procvičování gramatiky. Často se setkáváme také s tím, že si je učitel tohoto deficitu výuky a výukových materiálů vědom, a sám vytváří materiály, které by měly osvojování lexika napomáhat, což ale vzhledem k časové a odborné náročnosti nepovažujeme za efektivní. Tyto zkušenosti nás nutí uvažovat o tom, zdali je lexikum, které je nedílnou součástí cizojazyčného vyučování, zpracováváno ve výuce efektivním způsobem.

Uvědomujeme si, že proces vyučování je ovlivněn působením samotného učitele, zvolenou výukovou metodou, individuálním přístupem studenta, ale také učebními materiály, jež jsou v procesu užívány. Naše práce se zaměřuje na jeden z těchto materiálů, a sice na učebnice.

Cílem teoretické části práce je představit hlavní termíny z oblasti lexikologie, definovat obsah lexikální zásoby pro výuku češtiny jako cizího jazyka, klasifikovat aktivní, pasivní a potenciální zásoby (2. kapitola). Dále přiblížíme postupy využívané v procesu osvojování lexika a vztahy lexikální zásoby k dalším jazykovým rovinám, které do tohoto procesu vstupují (3. kapitola). Zabývat se budeme také rolí učebnice ve vyučovacím procesu, didaktickými a metodickými principy při práci s ní, stručně představíme individuální zvláštnosti studentů, které je v procesu zapotřebí také reflektovat (4. kapitola).

Z těchto poznatků budeme dále vycházet ve výzkumném řešení (5. kapitola), kterým se snažíme najít odpověď na výše položenou otázku. Efektivitu práce s lexikem ve vyučování češtiny pro cizince budeme sledovat jednak na obsahu lexika, které je určeno k osvojení, jednak na formě užití při jeho prezentaci v učebnicích.

Na základě poznatků získaných analýzou ve výzkumném řešení formulujeme v závěru (6. kapitola) lingvodidaktická doporučení pro vyučovací praxi.

2. Lexikální zásoba ve výuce cizího jazyka

Znalost lexikální zásoby řadíme mezi zásadní části studia cizího jazyka, nicméně na každé úrovni osvojení cílového jazyka hraje lexikální zásoba jinou roli. Přestože jinojazyční mluvčí s nízkou úrovní komunikační kompetence ovládají gramatiku cílového jazyka v omezené míře, k jednoduchému dorozumění jim stačí několik slov či frází. U pokročilých mluvčích je naopak dostatečná šíře lexikální zásoby podstatná pro adekvátnost vyjádření i přesnost porozumění. Scrivener je toho názoru, že čím více slov umí studenti v komunikaci používat, tím snáze vyjadřují, co vyjádřit chtějí (1994, s. 73).

Ačkoli je ve výuce češtiny jako cizího jazyka akcentována především gramatika, což je podle Bulejčkové způsobeno především vlivem rozsáhlého systému pádových a osobních koncovek (2005, s. 120), prezentace a procvičování lexikální zásoby by nemělo být opomíjeno, protože z pohledu Janíkové „[...] jsou lexikální chyby pro komunikaci chybami závažnějšími než chyby gramatické. Vzhledem k lexikálním chybám jsou chyby sémantického charakteru závažnější než chyby charakteru formálního.” (2005, s. 19) Abychom mohli definovat obsah lexikální zásoby pro účely výuky češtiny jako cizího jazyka, v následujících podkapitolách nejprve představíme základní zkoumané pojmy z oblasti lexikologie a lexikální zásoby.

2.1. Lexikologie a lexikální zásoba

Teoretická disciplína, která se zabývá lexikální zásobou, slovem a jeho významem, ale i vztahem slova ke gramatice a fonetice, se nazývá *lexikologie*. Předmětem lexikologie je lexikální zásoba, již lze rozlišit trojí: Pojmem *mentální lexikon* je označována lexikální zásoba uchovávaná jedincem. „Mentální lexikon je podstatným východiskem pro respektování individuálního přístupu v lexikálních cvičeních procesu osvojování slovní zásoby a uplatňování principu systematizace slovní zásoby.” (Janíková, 2005, s. 55) Výraz *lexikon* užíváme u lexikální zásoby ve vztahu ke gramatice. „Nejzřetelněji se tento pojem projevuje při osvětlování gramatické komponenty lexikálních jednotek.” (tamtéž)

Slovní zásoba označuje rovinu přirozeného jazyka, tedy úplný, či částečný úhrn slov, pojem *lexikální zásoba* popisuje soubor lexikálních jednotek (lexémů) – tedy slov, slovních spojení a frazémů (Filipec et al., 1985, s. 14). Přestože je pojem *slovní zásoba* tradičně používán i pro označení lexika v širším slova smyslu, přikláníme se v této práci k užívání pojmu *lexikální zásoba*, protože jej považujeme za přesnější.

Pro lexikologii mají zásadní význam její subdisciplíny, tedy *sémantika, sémiotika, onomaziologie, sémaziologie, lexikografie, etymologie, frazeologie, onomastika*. Pro efektivní vedení výuky v didaktické praxi je třeba tyto subdisciplíny reflektovat, stejně tak nelze opomenout ani vztahy lexikologie k dalším jazykovým rovinám, o čemž píšeme podrobněji v [podkapitole 2.2.](#)

Z perspektivy lingvodidaktiky je možné lexikální zásobu dělit na pojmy *obecné*, tedy na ty, které se vztahují k více sémantickým polím (např. čas, místo, vlastnost), a na pojmy *specifické*, které se vztahují k sémantickým polím určitým (Janíková, 2013, s. 206). Toto rozlišení užívají i autoři popisů referenčních úrovní na základě Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Mezi obecné pojmy jsou zde řazeny pojmy týkající se vyjádření kvantity, kvality, vztahových pojetí skutečnosti; specifické pojmy pak zastupují oblasti komunikačních situací (např. nakupování, stravování, vzdělávání).

Dle míry osvojení či rozsahu jejího užívání je možné rozlišit lexikální zásobu pasivní a aktivní, o čemž pojednává oddíl [1.2.1](#). Mimo tyto dva typy lexikální zásoby pracujeme i s termínem *potenciální* lexikální zásoba, který zahrnuje slova pro studenta nová, určená k osvojení (Janíková, 2013, s. 85).

2.2. Lexikální zásoba ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Vzhledem k tomu, že lexikální zásoba je součástí obsahu jazykového vyučování, které by mělo směřovat k osvojení jazyka na určité úrovni, není možné stanovovat tento obsah nahodile a samotnému výběru učiva je nutné věnovat patřičnou pozornost. V následující podkapitole se proto zaměříme na problematiku výběru obsahu jazykového vyučování a na materiály, které definují obsah lexikální zásoby pro češtinu jako cizí jazyk.

Obsah cizojazyčného vyučování napomáhá určovat *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SERRJ), jenž v obecné rovině definuje úrovně, kterých mají studenti dosáhnout na šesti vývojových stádiích učení se jazyku (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Na základě SERRJ byly vytvořeny popisy referenčních úrovní, pro češtinu jako cizí jazyk pro úrovně A1, A2, B1 a B2, které určují mimo jiné i lexikální zásobu, kterou je zapotřebí na dané úrovni ovládnout.

SERRJ a popisy referenčních úrovní přináší standardizaci vyučovacího obsahu, která je považována za přínosnou pro všechny fáze výuky včetně přípravy na ni, potažmo pro tvorbu učebního materiálu. Podle Hádkové tato standardizace obsahu díky deskriptorům, jež přehledně vyjadřují, k jakým reálným situacím a rolím je student ve výuce připravován, napomáhá také účinnější motivaci studentů (2005, s. 17-18). Je-li totiž obsah jazykového vyučování nepřiměřený, může jeho prostřednictvím docházet k demotivaci studentů k dalšímu studiu cizího jazyka (Suquet, 2013, s. 210).

Kromě sociokulturních kompetencí, gramatiky a deskriptorů pro řečové dovednosti představují popisy referenčních úrovní dle SERRJ také lexikální zásobu, která zastupuje jazykové funkce, pojmy obecné a specifické. Součástí dokumentů jsou seznamy tohoto lexika (*Soupis lexikálních jednotek úrovně A1, A2; Vokabulář (A1); Slovní rejstřík (A2, B1)*).

Vzhledem k tomu, že obsah vyučovacího procesu určuje především učebnice, je nezbytné, aby autorské kolektivy v procesu tvorby učebnic reflektovaly obsah daný popisem příslušné referenční úrovně. Choděra však upozorňuje na to, že jazykové učivo, které je výsledkem didaktického výběru jazykových jednotek ze systému, určuje nejčastěji tzv. *minimum*, definující základní jevy, jež si mají studenti osvojit. Protože je ale Choděra toho názoru, že výuka nemá být směřována nejen ke slabším studentům, ale především ke studentům průměrným, považuje za přínosnější definovat obsah optimální, tedy

tzv. *optimum*. Osnovy a jazykové pomůcky by v ideálním případě měly vycházet z jazykových optim, ale zároveň by měly vymezovat minima. (2013, s. 83-84)

Žofková například doporučuje rozlišovat učivo základní, doplňující a rozšiřující, přičemž základní linie obsahuje učivo určené všem žákům, rozšiřující linie na základní linii navazuje a předkládá lexikální zásobu, ze které mohou studenti zvolit, jakou slovní zásobu si osvojí. Doplňující linie pak nabízí nadstavbové procvičení. (2006, s. 50)

Janíková konstatuje, že „při osvojování jazyka si žáci zapamatovávají slovní zásobu v závislosti na frekvenci výskytu slov.” (2005, s. 206) Tedy čím častěji se setkávají studenti s danou lexikální jednotkou, tím snáze si ji zapamatují. Protože se podle této teorie frekventované výrazy užívají v širokém situačním kontextu, předpokládá se, že nejfrekventovanější výrazy figurují mezi nejužitečnějšími (tamtéž). Choděra v tomto ohledu ale upozorňuje na problém, kdy je chybně ztotožňován pojem lexikální minimum s frekvenčními slovníky. Ty jsou dle něho záležitost lexikografie, nikoli didaktiky. Ačkoli mohou být při tvorbě lexikálního minima po proběhnutí podstatných procedur využity, samotné kritérium frekvence užití daného lexika není rozhodující. Choděra tento problém demonstruje na slovech „toalety” a „jed”, u kterých není zásadní produkce, ale recepce (2013, s. 84). Na problematiku týkající se lexikální zásoby produktivní (aktivní) a receptivní (pasivní) navazujeme v oddíle [1.2.1](#)

Cvejnová upozorňuje na úskalím práce s popisy referenčních úrovní vycházejících ze SERRJ. Obsah jazykového materiálu uvedený v referenčních popisech nevychází z analýzy jazykových potřeb a neopírá se o sociologický výzkum (vyjma *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR - úroveň A1, A*), který by detailně a konkrétně zaznamenal užívání jazyka rodilými mluvčími. Výběr jazykového materiálu vychází částečně z předchozího lingvistického výzkumu, ale také ze zobecnění zkušeností nashromážděných kolektivem spolutvůrců. Tito autoři uznávají nedostatečnost metody, nicméně poukazují na fakt, že podrobná analýza by patrně nevedla k odlišným výsledkům. (2005, s. 30)

Pro výuku studentů směřujících k osvojení úrovně A1 popis referenční úrovně předkládá cca 900 základních jednotek, společně s doplňkovými jednotkami množství dosahuje počtu 2000 (Hádková et al., 2005). Stejného počtu lexikálních jednotek dosahuje popis úrovně B1. Už zde se setkáváme s určitým rozporem. Popis úrovně B2 klade důraz především na prohloubení a kvalitu zpracování. Obsah by měl být dostatečně rozsáhlý, aby

mohl zajistit rozsah komunikativních schopností studenta. Snahou popisu úrovně B2 není předepisovat přísně vymezený slovník, „[p]rotože potřeby a zájmy studentů na této úrovni jsou už příliš rozrůzněné, než aby takový pokus byl vhodný nebo vůbec reálný.“ (Holub et al., 2005, str. VI)

2.2.1. Lexikální zásoba pasivní a aktivní

Dle míry osvojení či rozsahu užívání rozlišujeme lexikální zásobu pasivní a aktivní. Filipec pojmem *aktivní lexikální zásobou* označuje soubor lexikálních jednotek, jež jsou všemi členy národního společenství užívané aktivně, termínem *pasivní lexikální zásobou* označuje lexikální jednotky, které jsou méně frekventované, nevžité, cizího původu, pouze povědomé (1985, s. 14-15). Aktivní (neboli produktivní) lexikální zásoba je zároveň součástí pasivní (receptivní) lexikální zásoby (Choděra, 2013, s. 85).

I když je jednoznačné oddělení pasivní a aktivní slovní zásoby těžko proveditelné, pro vyučovací praxi hraje poměrně významnou roli. Ve výuce by mělo být rozlišeno, zda se jedná o lexikum, které je určené k osvojení pro produktivní používání, jež by měl student adekvátně užívat při mluvení a psaní, nebo studentovi stačí porozumět. (Komárek, 2005, s. 51)

Aby toto rozlišení mohlo být reflektováno v učebním procesu, mělo by dle našeho názoru být také součástí popisů referenčních úrovní dle SERRJ. Popis referenční úrovně A1 označuje lexikální jevy povinné (označovány jsou odrážkou ➤), ostatní jsou považovány na úrovni A1 za doplňkové a jejich znalost, ať už pasivní či aktivní, není nezbytná. Předpokládá se zde aktivní znalost nejméně jedné varianty a pasivní znalost všech variant označených symbolem ➤. (Hádková, 2005, s. 267).

Popis referenční úrovně A2 explicitně neuvádí lexikum, které je určené k pasivnímu osvojení, určení pasivní znalosti se objevuje pouze u gramatických jevů (Čadská et al., 2005). Stejně je tomu i u referenčního popisu češtiny pro úrovně A1+A2 (Cvejnová et al., 2016). Popis úrovně B1 lexikum označené symbolem + považuje za nezbytné pro dosažení úrovně, alternativní exponenty považuje za doplňující (Šára et al., 2001). Popis úrovně B2 připouští např. u číslovek, kde je alternativní varianta, aktivní ovládnutí jedné z variant, u druhé postačuje pasivní porozumění (Holub et al. 2005). Ani toto rozlišení se však netýká lexikální zásoby jako takové.

Na závěr oddílu bychom rádi uvedli Scrivenerova slova: čím více lexémů student „získává“, tím méně prostoru je pro jejich procvičení či užívání v kontextu a lexikální jednotky se častěji stávají součástí pasivní lexikální zásoby (1994, s. 74). Z toho důvodu je nutné věnovat procesu osvojování jak aktivní, tak pasivní lexikální zásoby patřičnou pozornost. Prostředky vhodné pro osvojování pasivní i aktivní zásoby podrobněji představujeme v [oddíle 3.1.3](#).

3. Proces osvojování lexikální zásoby ve výuce cizího jazyka

Pro efektivní osvojení lexikální zásoby je kromě volby obsahu, o kterém pojednává předchozí kapitola, nezbytná také volba vhodného postupu. Ve druhé kapitole se proto budeme věnovat uchopení a rozplánování procesu prezentace a následného procvičení.

Při plánování prezentace nové lexikální zásoby musí učitel pečlivě zohlednit faktory, jako je úroveň osvojení cílového jazyka, zdali se jedná o výrazy, se kterými se student již setkal, jakou formou je vhodné daný výraz demonstrovat, jedná-li se o abstraktní pojem apod. Přestože existují kroky, podle kterých je v procesu prezentace nového lexika vhodné postupovat, nelze veškerá první studentova setkání s novým výrazem předvídat a naplánovat. (Janíkové, 2005, s. 98-99)

Zatímco Janíková (2005, s. 33) uvádí tři fáze procesu, a to zapamatování (neboli vštípení), pamatování a vybavení, Šliková rozlišuje fáze čtyři: V první fázi se student seznamuje s významem a se způsobem užívání dané lexikální jednotky, v druhé fázi si student osvojuje fonetickou podobu daného výrazu. Ve fázi třetí si student výraz ukládá do paměti a ve čtvrté opakováním trénuje vhodné užití (2015, s. 8). Obdobně jako Šliková dělí proces Scrivener (2001, s. 200): umístění do paměti, udržení, oživení a použití.

Vzhledem k tomu, že „osvojování lexika a schopnost jeho správného užívání v procesu komunikace patří k oblastem, které nejvíce zatěžují paměť,” je nezbytné, aby učitelovo působení při vyučování vycházelo z poznatků o fungování paměti. (Janíková, 2005, s. 33) „Obzvláště slovní zásoba podléhá velmi silně faktoru času, k největším obtížím lze zařadit křivku zapomínání. V souvislosti s lexikálními cvičeními je třeba pečlivě plánovat zejména cvičení opakovací.” (tamtéž, s. 28)

3.1. Postupy užívané v procesu vyučování nové lexikální zásobě

Postupy procesu vyučování nové lexikální zásobě doporučené odborníky se mohou různit – zejména v otázce seznámení s výrazem a jeho významem, užitím mateřského či zprostředkovacího jazyka i v rozlišení jednotlivých fází. V této podkapitole představujeme proces osvojování nové slovní zásoby v pěti krocích, který uvádí Janíková. Jedná se o prezentaci slovní zásoby, sémantizaci, procvičování, opakování a kontrolu osvojení (2005, s. 98-99).

3.1.1. Prezentace lexikální zásoby

I když setkání s novou lexikální zásobou, jak již bylo výše zmíněno, nemůže být vždy naplánované, proces prezentace nového lexikálního výrazu je doporučováno zahájit ukázkovým vyslovením. S ohledem na to, že informaci o správné výslovnosti studenti ve většině případů čerpají od učitele, je nutné, aby učitel daný výraz několikrát správně a zřetelně vyslovil. (Janíková, 2005, s. 98)

Prezentace by měla být promyšlena i v ohledu množství předkládaných pojmů. Šliková doporučuje u studentů začátečníků v jedné vyučovací hodině prezentovat zhruba 8 nových pojmů určených k osvojení, u pokročilejších maximálně 12. Zdůrazňuje, že ve vyučovací hodině by měl být dostatek času nejen na prezentaci a sémantizaci, ale také na procvičení užití daných výrazů (2015, s. 11).

3.1.2. Sémantizace a její postupy

K sémantizaci, neboli přiřazování lexikálního významu k výrazu, který je předmětem osvojení, existují různé přístupy. Snahu získat význam učeného výrazu považuje Thornbury v procesu osvojování za podstatný moment, protože efektivita zapamatování si daného výrazu je nízká, pakliže studenti nemusí vyvinout snahu. Z toho důvodu není považováno užívání překladu do mateřského či zprostředkujícího jazyka v procesu objasňování významu za vhodné, respektive není vhodné využívat pouze tuto techniku (2002, s. 77).

I když je překlad do mateřského či mediačního jazyka nejrychlejší cestou k představení výrazu, není to způsob nejefektivnější. Studenti nepracují s kontextem, ale s několika dalšími pojmy, které zatěžují paměť (Šliková, 2015, s. 13).

K užívání mateřského či jiného zprostředkujícího jazyka v procesu osvojování nové slovní zásoby se přiklání pedagog a psycholog F. Marek. Domnívá se, že slova osvojená pomocí vizuální názornosti, jsou spojována s lexémem mateřského jazyka, oproti tomu slova osvojená překladem jsou doprovázena i názornou představou. Tento tříčlenný vztah má tendenci se měnit na dvoučlenný (tedy vypouštět výraz v mateřském či zprostředkujícím jazyce) až po důkladném procvičování a opakování bezpřekladových typů cvičení, která vedou k automatizaci jak receptivního, tak produktivního užívání daného lexika. (Janíková, 2005, s. 30-31) Možnosti využití zprostředkujícího jazyka ve výuce přibližujeme [v podkapitole 4.5.](#)

Postupy, které lze uplatnit v bezpřekladové sémantizaci, člení Janíková na *neverbální* a *verbální*. Neverbální bezpřekladová sémantizace využívá např. piktogramy, číslice, obrázky, gestikulaci, reálné předměty, pantomimu. Verbální postupy vysvětlují význam kontextem, postupy, které využívají paradigmatických vztahů (synonyma, antonyma), opisných postupů (definice, příkladové věty) apod. (2005, s. 100)

Volbu vhodných postupů vedoucích k sémantizaci je nutné uskutečnit i s ohledem na styl učení, který je u konkrétních studentů dominantní (touto problematikou se zabýváme v [podkapitole 4.3.](#))

Přibližme nyní krátce postupy, vhodné pro bezpřekladovou sémantizaci, tedy *demonstraci, osvojení významu v typickém kontextu a zapojení nového slova do logických vztahů*.

Demonstrace

Z pohledu didaktiky vystavují demonstrační metody studenty přímému styku s poznávanou skutečností, podporují spojování (abstraktních) pojmů se skutečností z reálné životní praxe a napomáhají konkretizovat abstraktní obsahy. Tyto metody plní kromě poznávací funkce funkci motivační. (Skalková, 2007, s. 195-196)

Reálná demonstrace, kterou popisuje Janíková, využívá reálných předmětů, na které odkazujeme, resp. ukazujeme, *vizuální demonstrace* užívá obrazů, resp. ilustrací, které reálný předmět zastupují (2005, s. 101). Skalková za demonstraci nepovažuje pouze vizuální objekty, protože demonstrace může mít i charakter akustický. (2007, s. 196)

Sémantizace pomocí demonstrace je vhodná pro výuku začátečníků, nicméně je nezbytné zohlednit její výhody i nevýhody: Vzhledem k tomu, že některé významy (např. abstraktní substantiva) nelze bez problémů zprostředkovat pomocí demonstrace, je nutné pečlivě zvážit, zda je audiovizuální demonstrace v daném případě vhodnou. Součástí postupu demonstrace je také kontrola pochopení významu, která případné nedostatky sémantizace odhalí. (Janíková, 2005, s. 101)

Skalková zdůrazňuje, že kvalitní demonstrace není pouze o pasivním přihlížení studentů, ale aby byla účinná, měla by být procesem aktivního pozorování a myšlení, ke kterému musí učitel studenty směřovat a metodicky vést (2007, s. 196).

Jak bylo zmíněno výše, postup demonstrace souvisí s pojetím ilustrací, které jsou nedílnou součástí učebnic. Ilustraci se podrobněji věnujeme [v podkapitole 4.4.](#)

Osvojení významu slova v typickém kontextu

Uvádění slova v typickém sémantickém kontextu je hodnoceno jako jedno z nejefektivnějších způsobů jednojazyčné sémantizace. Díky uvádění lexému v kontextu objevuje student význam, ale získává také poznatky o jeho jazykové funkci. Janíková upozorňuje na to, že vytváření kontextu, který má sloužit v procesu osvojování, je třeba klást důraz na to, aby byl význam lexikální jednotky snadno odvoditelný a dostatečně určující, zároveň kontext považuje za podstatný pro osvojování pasivní lexikální zásoby, kdy je vhodné vycházet z textu, který studentům nabízí kontext, podle kterého mohou význam neznámého slova tzv. odhadnout (2005, s. 101).

Zapojení nového slova do logických vztahů

Janíková tento postup představuje na těchto příkladech: Pomocí *definice* slovo uvádíme v kontextu, jímž daný význam charakterizujeme a popisujeme základní rysy. Tento postup využívají např. výkladové slovníky. Obdobně funguje postup *srovnání*, kdy uvádíme již známé pojmy, které význam přibližují (např. víkend = sobota a neděle). Dalším způsobem je *uvádění nadřazených a podřazených pojmů*. Způsob založený na *analogii* funguje na základě matematického vztahu. Udány jsou tři proporce a na tomto základě je určena čtvrtá. (Janíková, 2005, s. 101-102)

3.1.3. Procvičování

Po seznámení se s výrazem a jeho významem by měly následovat kroky vedoucí k uložení lexému do dlouhodobé paměti. Ačkoli jsou tyto kroky podstatné pro samotné

osvojení, Skalková je toho mínění, že v praxi nebývá procvičování věnován dostatek času. Důvod spatřuje především v tom, že opakování nepřináší nové poznatky a není-li vhodně vedeno, dochází-li např. k šablonovitému, jednotvárnému procvičování bez aktivního zapojení studentů, může být studenty považováno za nudné. Učit se opakováním přitom vede ke zautomatizování vědění, o kterých Popper a Lorenz uvažují takto: „ve vyšších duchovních aktech hrají zmechanizované funkce obrovskou roli jakožto předpoklady svobodného myšlení a tvarového vnímání.” (Skalková, 1995, s. 25)

Způsob procvičování je určen především užitou vyučovací metodou. Cílem procvičení by mělo být dosažení určitého stupně *automatizace* – správné užívání slov či slovních spojení i lexikálně osvojených větných útvarů by se mělo pro studenta stát návykem. Žádáno je především užívání lexikálních jednotek v řečové činnosti, nikoli pouze v jazykových cvičeních. Vzhledem k tomu, že práce s izolovanými lexikálními jednotkami se nejeví tak efektivní jako osvojování slovních spojení, mělo by i procvičování operovat především se slovními spojeními a větami.

Procvičování určité lexikální jednotky je vhodné do vyučování zařazovat, ovládá-li student její fonetickou, pravopisnou, sémantickou a gramatickou podobu. (Janíková, 2005, s. 105) Ve fázi procvičování je zapotřebí zohlednit i to, zdali má být daná lexikální jednotka zařazena mezi aktivní či pasivní lexikum. U jednotek určených k pasivnímu osvojení je za dostatečné považováno, když je student dovede správně přečtení (tj. vyslovit), bezpečně rozpoznat a chápe jejich význam. (tamtéž, s. 106) Cvičení směřující k osvojení pasivního lexika – tzv. *receptivní opakování*, vychází ze znovuobjevení lexému v textu, dané slovo se může objevit i ve cvičení s výběrem odpovědi nebo v učitelově produkci, které studenti naslouchají. *Strukturní cvičení* pak např. obsahuje slovní pole a k němu nabídku pasivní slovní zásoby, ze které student vybírá vhodné lexikální jednotky. (Janíková, 2005, s. 88)

Jak jsme zmínili výše, lexikální zásoba podléhá velmi silně faktoru času, a proto by se k osvojovaným lexikálním jednotkám měli studenti za pomoci učitele při vyučování vracet, nejlépe různorodým způsobem – jak v konverzačních cvičeních, tak v autentických inputech. K tomu, aby procvičování bylo pro studenty atraktivní, lze využít mj. i metodu hry, kterou přibližujeme [v oddíle 4.1.1](#). Doplňme, že sledování chyb, kterých se studenti při procvičování dopustí, může být pro učitele cenným zdrojem informací o tom, jakým jevům je třeba věnovat ve výuce pozornost, zda proběhl krok sémantizace správně či dostatečně.

3.1.4. Opakování slovní zásoby

Opakování slovní zásoby cílí na osvěžení a upevnění slovní zásoby, ale také na automatizaci užití dané slovní zásoby v produktivních řečových výpovědích.

Předmětem opakování může být slovní zásoba procvičovaná bezprostředně před vyučovací hodinou, ale také slovní zásoba „probraná” před delší dobou. Janíková uvádí, že efektivním způsobem je opakovat právě probrané učivo po několika hodinách, v následujícím dni, po týdnu, po měsíci, po půl roce (2005, 107). Stejně jako u procvičování zde platí, že „[...] čím více je látka a metoda modifikována, tím pevněji se ukládá do paměti; tvůrčí a hrový princip, princip kontextualizace, multisenzorické učení, vizualizace a mentální trénink patří k základním předpokladům úspěšného opakování.” (tamtéž, 108)

Skalková zdůrazňuje, že pro účinnost opakování je podstatné navodit u studentů aktivní vztah, k němu napomáhá užití forem opakování, jež staví na různorodé činnosti a samostatné práci studentů. (2007, s. 203) Intelektivní dovednosti jsou utvářeny, procvičovány a upevňovány *nácvikem*, který představuje cílevědomé a plánovité opakování výkonu, přičemž se jedná o aktivní realizaci, nikoli o naslouchání druhým nebo o mechanické memorování.

3.1.5. Kontrola osvojení

Tento závěrečný krok procesu osvojování by měl sloužit k ověření, nakolik bylo předchozí směřování úspěšné. Poznatky získané kontrolou by měly být přínosné pro další směřování výuky, a to jak pro učitele, tak pro studenty.

Skalková pojmem *pedagogická diagnostika* souhrnně označuje činnosti, které napomáhají analyzovat procesy vyučování nebo zjišťovat jeho výsledek. Na základě diagnostiky mohou být korigovány nesprávné výsledky učení, potvrzeny úspěšné kroky učení, mohou být plánovány další učební postupy, také může být vytvářena přiměřená motivace k dalšímu učení. (Skalková, 2007, s. 211)

Vycházíme zde z předpokladu, že pro testování a zkoušení je možné využít takový typ úloh a cvičení, který se shoduje s typem úloh a cvičení užitých při procvičování a opakování. Při tvorbě testovacích úloh by mělo být taktéž zohledněno, zda ověřují osvojení aktivní, pasivní či potenciální slovní zásoby.

Ačkoli diagnostická metoda přesahuje široce téma této práce, alespoň okrajově zmíníme *testování*, které je běžnou součástí praxe a může učiteli posloužit k analyzování míry

osvojení lexikální zásoby. Didaktickým testem jsou objektivně měřeny výsledky učení a sledovány dosažené plánované cíle (Skalková, 2007, s. 211-212). Je zapotřebí, aby byl test objektivní, dostatečně citlivý a ukazoval i drobné rozdíly ve vědomostech studentů. Dále sledujeme použitelnost, tedy možnosti jednoduchého provedení testu a jeho opravy, také ekonomičnost, tedy náklady na jeho provedení.

Vzhledem k náročnosti tvorby kvalitního testu jsou učitelům k dispozici testy v rámci tzv. učebnicového kompletu. Protože ověření dosažené úrovně osvojení jazyka probíhá formou certifikovaných zkoušek, doporučuje se do výuky zařazovat takové testovací úlohy, které studentům napomáhají osvojit si způsob v tomto testu.

3.2. Osvojování lexikální zásoby ve vztahu k dalším lingvistickým disciplínám

Jak bylo již výše zmíněno, v procesu výuky směřující k osvojování nové lexikální zásoby je vhodné vycházet z lexikologie, ale také z poznatků dalších lingvistických disciplín, které s lexikologií úzce souvisí. V následujících oddílech proto představíme doporučení udávající některé zásadní poznatky pro tvorbu didaktických pomůcek souvisejících s výukou lexika.

3.2.1. Osvojování lexikální zásoby ve vztahu ke gramatice

Výše již bylo zmíněno, že gramatika a metodický způsob její prezentace je jednou z nejakcentovanějších otázek výuky (češtiny jako) cizího jazyka, prezentace a procvičování lexikální zásoby by ale nemělo být opomíjeno. Protože lexikální složka s gramatikou vystupují v těsném sepětí, je zapotřebí v práci s lexikem zohlednit i roli gramatiky. Gramatiku totiž není možné vyučovat v čisté abstraktní podobě a je nutné ji vyučovat na lexikální bázi – za použití lexémů.

V rovině teoretické je nutné zmínit, že inventář lexikální zásoby je bohatší než inventář gramatický – tedy každému gramatickému prvku odpovídá řada prvků lexikálních (Filipec et al., 1985, s. 38). Lexikální jednotka je považována za množinu slovních tvarů, přičemž jeden z tvarů pokládáme za tvar reprezentativní, tj. slovníkový (Janíková, 2005, s. 74). „Gramatické jevy mají samy o sobě abstraktní povahu a konkretizují se jen na příslušných skupinách slov. Přitom výskyt toho či onoho gramatického jevu zpravidla

nezávisí na konkrétním významu lexikálního materiálu, na němž se uplatňuje.” (tamtéž, s. 74-75)

Ve vyučovací praxi průnik lexika s gramatikou sledujeme mj. u signální gramatiky. Signální gramatika navazuje na principy audioorální metody a přejímá z ní především využití strukturních vzorců, jejichž prostřednictvím si studenti díky „mechanickému opakování určité gramatické informace s variabilním lexikálním obsazením osvojují novou gramatickou informaci.” (Škodová 2012, s. 107) Ačkoli audioorální metoda narazila v praxi na limity, které podrobněji uvádí Škodová (2012, s. 108), i při tvorbě současných učebnic se se signální gramatikou hojně pracuje. Verbální složka představující gramatický výklad je s využitím principu signální gramatiky a díky možnostem současné grafiky značně redukována, což napomáhá eliminovat využití metajazyka. Gramatická pravidla jsou zhuštěna a jsou srozumitelná i studentům, kteří nemají hlubší znalost latinské terminologie. Signál směřuje studentovu pozornost k učenému jevu a nezatěžuje ji metajazykem, navíc je díky tomu studentovi poskytnut prostor formulovat pravidlo „*sám pro sebe*”, dle vlastní úrovně (Škodová, 2012, s. 108).

Podrápská rozlišuje v současných učebnicích čtyři vizuální prostředky signální gramatiky: mezi *tiskové grafické pomůcky* je řazena tučná sazba, kurzíva, podtržení a barevný rastr, k *abstraktním symbolům* patří geometrické tvary spolu s nimiž je daný jev prezentován, dále *vizuální metafora* – obrazové prostředky a také *facilitátor* – postava, která studenta provází učebnicí a určité jevy zdůrazňuje (2003/2004, s. 129). Kromě již zmíněných vizuálních prostředků Škodová zmiňuje, že se v učebnicích můžeme setkat i s verbálními signály, kdy gramatické pravidlo zastupuje slovo (např. *minulý čas* nahradíme slovem *včera*, budoucí slovem *zítra*), nebo s kombinací verbálních i vizuálních signálů (2012, s. 111).

3.2.2. Osvojování lexikální zásoby ve vztahu ke stylistice

Stylistika vyžaduje volbu vhodného prostředku s ohledem na komunikativní záměr a situaci. Volba vhodných lingvistických prvků se uskutečňuje u mluveného i psaného projevu a týká se použití spisovného, hovorového jazyka nebo dialektu, zohlednit ji je ale nutné i v řečových dovednostech receptivních, kdy je zapotřebí, aby studenti porozuměli např. obecněčeským jevům.

Podle Hrdličky převažuje názor, že by předmětem studia a osvojení měla být nejprve čeština spisovná, která prezentuje standard a která je v mnoha komunikačních situacích očekávána či vyžadována, ale začlenění obecné češtiny či jiných nespisovných variet do výuky je v souladu s komunikačním zřetelem komunikativního přístupu. Účelnost a tedy i úspěšnost a smysluplnost je nutné vztáhnout k cíli výuky, k potřebám studentů, k úrovni osvojení cílového jazyka. Spisovná čeština je ve výuce češtiny pro cizince považována za neutrální východisko, jehož osvojení poskytuje studentům určitou jistotu. Užije-li student v komunikaci formální neadekvátně výraz nespisovný, je to považováno za větší chybu, než když v situaci neformální užívá neautentické výrazy spisovné. (2010, s. 46)

Hádková je toho mínění, že by s jazykovou situací měli být studenti od počátku studia češtiny seznamováni, protože se v reálné komunikaci s čistě spisovným projevem setkají jen velmi zřídka. (Hádková, 2011, s. 35-37) Hrdlička uvádí, že „má-li být obecná čeština (či jiné nespisovné útvary) zastoupena ve výuce a v učebních materiálech, mělo by se tak dít uváženě, kvalifikovaně, měla by být zřetelně odlišována a oddělována od češtiny spisovné. Nevhodné, nesignalizované začleňování nespisovných variet do učebnic situaci komplikuje, může vést k mnohdy nediferencovanému hybridnímu vyjadřování, což je z komunikačního hlediska jistě nežádoucí.” (2010, s. 46)

Při výuce pokročilých studentů považuje Hrdlička za přínosné vyučovat spisovné i nespisovné varietě zároveň. (Hrdlička, 2010, s. 64)

Studenti nižších úrovní by si měli osvojovat užívání variet spisovných, vyvarovat by se měli užívání prostředků hovorového a familiárního stylu, ale i příliš formálních jevů. Studenti, kteří dosáhli úrovně B2, by již tyto prostředky měli rozeznávat a do značné míry i ovládat. (Holub et al., 2005, str. VI)

Aby mohli studenti výrazy hovorové, obecněčeské či dialektické adekvátně užívat ve svém projevu, měli by být seznámeni s tím, že se jedná o pojmy vhodné k užívání

v neformálních rozhovorech. Pro naši práci je podstatné především to, jak je k těmto pojmům přistupováno s ohledem na jejich prezentaci, zda jsou řádně odlišeny od pojmů spisovných a studenti získávají jasný signál pro vhodnost jejich užití. Druhou rovinou problému, který však přesahuje téma této práce, je rozlišování situací, ve kterých je užití hovorových či obecněčeských pojmů adekvátní.

3.2.3. Lingvodidaktický přístup k frazeologii

Zařazení do jazykového učiva určeného k osvojení nejen slova a slovní spojení, ale celé fráze přináší studentům-začátečnickům jednak jistotu v užívání cílového jazyka, jednak naplňuje očekávání naučit se rychle dorozumívat se v českém prostředí. (Bulejčiková, 2005, s. 123) U studentů pokročilejší úrovně je frazeologie podstatná z hlediska sociokulturní kompetence, znalost a užívání frazeologie totiž řadíme mezi znalosti tradic, reálií, historických souvislostí, zdvořilostních projevů apod. I frazeologie totiž odráží historické reálie a české tradice (Adamovičová et al., 2005, s. 42).

Podle Filipce jsou idiomatické a frazeologické jednotky, neboli idiomy a frazémy, jednotky často sémanticky nerozložitelné. Tyto jednotky jsou tvořeny kombinací běžných jazykových jednotek nižší roviny, ale ačkoli porozumí student jednotlivým jednotkám, význam celé výpovědi mu nemusí být zřetelný (1985, s. 166-167).

Lingvodidaktika dělí frazeologismy dle stupně vázanosti mezi jednotlivými slovy, tedy na *verbonominální frazeologické obraty*, *neslovesné frazeologismy*, *neobrazné frazeologismy*, *obrazně motivované frazeologismy*. Úskalím pro studenty, kteří si osvojují cizí jazyk může být kromě stylistických vlastností i nemodelový charakter frazémů. Frazeologie je řazena mezi nejobtížnější oblasti v osvojování cizího jazyka. (Janíková, 2005, s. 121-122) „Produkce a recepce frazeologických aktualizací nebo modifikací v textu předpokládá nejen poznání předmětu a výborné jazykové znalosti, ale i poznání frazeologického bohatství cizího i mateřského jazyka, poznání denotativního i konotativního významu frazémů, jejich pragmatických a stylistických vlastností, jejich sociokulturního pozadí v cizím jazyce i znalost specifik jednotlivých druhů textů.” (tamtéž, s. 23)

Obtíže, se kterými se studenti, při osvojování frazeologismů setkávají, vychází především ze sociokulturního kontextu, ne vždy je také snadné nalézt vhodný ekvivalent v mateřském jazyce, matoucí mohou být i frazeologismy synonymické atd. (Janíková, 2005, s. 123) Pro lingvodidaktickou praxi je doporučováno frazeologismy zařazovat do výuky již v

počátečním stadiu, nicméně prvotně s vizí receptivního osvojení. Potřebné je dodržování kontextualizace, neboť ta napomáhá snadnější sémantizaci.

4. Role a funkce učebnice v procesu vyučování cizím jazykům

Učebnice jakožto učební pomůcky řadíme mezi didaktické prostředky, jež Maňák chápe jako „materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu.” (Maňák, 1995, s. 50) Tyto prostředky v procesu učení napomáhají dosáhnout hlubšího osvojování vědomostí nebo dovedností, jsou zároveň prostředkem, který učiteli napomáhá proces směřovat ke stanovenému cíli (tamtéž).

Volba vhodného didaktického prostředku náleží učiteli a měla by být uskutečňována právě na základě cíle, ke kterému má daný vyučovací proces směřovat. Učitel by si tedy měl být vědom toho, čeho má být výukou dosaženo, ve volbě by měl být zohledněn věk i psychický vývoj studentů, jejich dosavadní zkušenosti a vědomosti, volbu didaktických prostředků ovlivňují také podmínky realizace i zkušenosti a dovednosti samotného učitele.

Podle Žofkové je zapotřebí, aby autorské kolektivy učebnic v současné době vytvářely učebnice, jež jsou nejen informačním zdrojem obsahu vzdělání, ale také prostředkem řízení vyučovacího procesu (2006, s. 48). Učebnice může totiž vhodně podpořit motivaci studentů ke studiu.

Za otázku trvale aktuální ve tvorbě učebnic považuje Skalková výběr učiva. Učebnici pokládá za nejdůležitější zdroj poznávání, připouští také, že výuku podle učebnic je vhodné s ohledem na druh vyučování a vyučovaný předmět provázet dalšími pomůckami (2007, s. 194). Je však nutné jejich „promyšlené používání tak, aby každá pomůcka plnila ve vyučování tu funkci, pro niž má nejlepší předpoklady”. (tamtéž, s. 107)

V praxi se setkáváme i s výukou, vedenou bez učebnice. Ukazuje se, že takto vedená výuka ale podporuje větší závislost studenta na učiteli. Výuka s učebnicí studenty směřuje k větší autonomii, za přínosné je považováno také to, že učebnice nabízí materiál k individuálnímu procvičování, opakování předešlé látky. (Karásková, 2006, s. 104-105)

Jak již bylo výše zmíněno, při tvorbě učebnic je nutné respektovat dosavadní poznatky týkající se obsahu, opomenuta nesmí být ani forma, aktivity a samotné úlohy. Aby byl vyučovací proces efektivní a směřoval k cíli, je nezbytné respektovat didaktické a metodické principy (Janíková, 2005, s. 11-12). V následujících podkapitolách proto krátce představujeme ty, které jsou dle našeho mínění podstatné pro proces osvojování lexikální zásoby.

4.1. Didaktické metody a principy

Z didaktických principů je třeba zdůraznit *princip systematickosti*, který zdůrazňuje snaha do výuky cizojazyčné slovní zásoby zavést vnitřní systém třídění, protože tím je odbouráváno prosté zapamatování izolovaných slov bez důrazu na jejich vzájemné souvislosti a vztahy. (Janíková, 2005, s. 13) Podstatnou roli v osvojování hraje *princip samostatné činnosti žáků*, jenž zdůrazňuje samostatnou učební aktivitu, při které studenti získávají poznatky vlastním úsilím. V rámci osvojování nové lexikální zásoby je vhodné tento princip zohledňovat ve všech fázích osvojování, jeho zařazení je doporučováno zejména při sémantizaci (2.1.2.) Za jeden z nejdůležitějších principů je považován *princip názornosti*. „Zásadní roli hraje názornost zejména ve fázi prezentace a sémantizace lexikálních jednotek, při práci se slovní zásobou, která se vyznačuje sociokulturními specifiky.“ (Janíková, 2005, s. 14) Principu názornosti je využíváno také užíváním ilustrací, jejichž roli v učebnicích a v procesu osvojování nové lexikální zásoby přibližujeme v [podkapitole 4.4.](#)

Princip diferencovaného přístupu ke studentům vychází z faktu, že v každé třídě se setkávají studenti odlišných učebních typů vyžadující diferencovaný přístup učitele, a to jak v prezentaci, tak sémantizaci, procvičování a opakování slovní zásoby (Janíková, 2005, s. 16). Proto by měl ve vyučování nabízet pestrou škálu lexikálních cvičení, které reflektují styly učení. Ty blíže představujeme [v podkapitole 4.3.](#)

Kromě principů didaktika klasifikuje i metody užívané ve vyučovacím procesu. V předchozí kapitole jsme zmínili metodu demonstrační, metodu zaměřenou na opakování a procvičování a metodu diagnostickou. V následujícím oddíle krátce uvádíme *metodu hry*, kterou pro vyučování směřující k osvojení lexika považujeme za vhodnou.

4.1.1. Metoda hry

Hra je využívána především v předškolní pedagogice, ale ukazuje se, že je vhodné ji zařazovat i do procesu vzdělávání starších studentů. Slouží zejména jako nástroj ověřující

osvojení nových vědomostí a jako nástroj procvičování, Nobilisová v ní ale spatřuje také důležitý prvek motivace a aktivizace. Hra napomáhá překonat ostych, který u některých studentů může být silnou komunikační bariérou, podporuje spontánnost, paměť, pozornost. Hrou může být také zprostředkovány sociokulturní aspekty země daného jazyka. (2014, s. 141)

Za zvláštní skupinu her považujeme soutěže, které povzbuzují v účastnících toleranci, fair play, odpovědnost za celek a motivují k výkonu. Pokud však je zařazování soutěžení do vyučování nadměrné, může docházet k samoučelné konkurenčnosti a rivalitě, což je na překážku úspěchu této metody. (Skalková, 2007, s. 199-200)

Proto by učitelé měli mít na paměti, že „výsledky hry jsou přijatelné pro všechny, ale výsledky soutěže srážejí ty, kteří vydávají maximum, ale stejně nepatří k nejlepším.” (Žofková, 2006, s. 49)

Hra či jiná aktivita ve vyučování může sloužit také jako prostředek pro simulování reálných životních situací. Díky tomu, že simulace probíhá bez konfrontace se skutečností, může účastník prožít danou situaci uvolněně, bez stresu, s nadhledem, zároveň si ale v simulovaných situacích může osvojit postupy vhodné pro řešení takových situací v reálném životě. (Skalková, 2007, s. 200)

4.2. Metodické principy výuky cizích jazyků se zřetelem k výuce lexikální zásoby

Oproti didaktickým principům jsou metodické principy blíže propojeny s vyučovaným předmětem. Ve výuce cizích jazyků je v současné době akcentován komunikační přístup, jehož některé principy dále s ohledem na proces osvojování lexika představujeme.

V souladu s *principem komunikativnosti a situačního zakotvení* by měly prezentace, sémantizace a nácvik slovní zásoby probíhat situačně kontextualizovány. Podle Valkové záměrná kontextualizace, kdy jsou v procesu využívány komponenty směřující k uvedení nově představované látky do kontextu, který je studentům již dávno známý a vlastní, vede k osvojování jazykových prostředků ve vazbě na jejich funkci a význam, což je žádaným momentem z hlediska úspěšnosti osvojení (2014, s. 29). Tento princip upřednostňuje významový, tedy obsahový plán, protože pokud je obsah pro studenty atraktivní, může dojít k zapamatování lexikální zásoby bez úsilí a především spolu s věcným obsahem slov.

Janíková dále uvádí *princip jazykového kontrastu*, který se zaměřuje na to, že do procesu osvojování cizího jazyka může vnést jazyk mateřský, případně jazyk mediační, výhody i nevýhody (2005, s. 17-18). Podrobněji se mediačnímu jazyku věnujeme [v podkapitole 4.5.](#)

Princip efektivní změny metod ve vyučovací jednotce udává, že po každých 7-10 minutách je vhodné změnit metodu a organizační formu výuky. „Organizační formy výuky, jejich vhodné a efektivní střídání jsou nejen důležitým motivačním a aktivizačním faktorem. Také z hlediska teorie učení a psychologických faktorů vyučovacího procesu sehrávají důležitou úlohu zejména v procesu zapamatování si nových informací a jejich ukládání do krátkodobé a dlouhodobé paměti.” (Janíková, 2005, s. 18-19) S ohledem na tento princip by vyučování mělo být dostatečně pestré, jednotlivé úkoly by neměly být časově náročné, a to především vzhledem k instrukcím.

K posilování autonomního učení, sebepoznávání a nácviku vhodných učebních strategií vede *princip samostatnosti*. Holub konstatuje, že by součástí vyučovacího procesu měla být i snaha vést studenty k tomu, aby sami rozvíjeli postoje, znalosti a dovednosti. I vzhledem k posilování autonomie studentů do výuky cizího jazyka doporučuje Žofková zavádět komunikačně užitečné fráze, které vzbuzují ve studentech vlastní zájem o věc, zároveň ale

probíhají v cílovém jazyce. Jako typický příklad uvádí dotaz na neznámá slova, kdy se studenti táží učitele v cílovém jazyce na výrazy, kterým nerozumí, či které neumí v cílovém jazyce vyjádřit (Žofková, 2006, s. 47-48).

Protože zvláště u začátečníků je lexikální zásoba omezená, Janíková kromě procesu rozšiřování lexikonu akcentuje také rozvoj kompenzačního vyjadřování, který je mj. i v souladu s výše zmíněným principem samostatnosti (2005, s. 32).

Popisy úrovní vycházející ze SERRJ v oddílu *Kompenzační strategie* uvádí řečové prefabrikáty, které by si měli studenti na dané úrovni osvojit a následně je užívat v situacích, kdy cítí deficit komunikačních prostředků. Mezi těmito frázemi nacházíme také dotazy na neznámé slovo a prosbu o překlad. V popisu referenční úrovně A1 jsou to např. fráze: Moment, prosím, (ted') nerozumím. – Můžete to zopakovat? Co znamená „...“? Nevím, jak se to řekne česky. Nevím, jak je „table“ česky. (Hádková, 2005, s. 20) Popis referenční úrovně A2 uvádí např. fráze: Ještě jednou,/ jak tomu říkáte? Nevím, jak se to řekne česky. Jak je to česky? Nevím, jak to mám říct. / Nevím, jak se tomu říká. (Čadská et al., 2005, s. 123). Ačkoli jsou tyto fráze důležité především z hlediska komunikačních strategií, považujeme jejich zařazení do výuky přínosné i z hlediska osvojování lexikální zásoby.

Hrdlička výrazný rys komunikačního přístupu kromě v užitečnosti a adresnosti spatřuje také v komplexnosti (2010, s. 22). Uvádí, že komunikační přístup narozdíl od jiných lingvodidaktických metod pracuje s rovnocenným utvářením a rozvíjením všech základních řečových dovedností (tj. mluvení, psaní, čtení s porozuměním a poslech), což považuje za určující pro kvalitu a efektivnost procesu osvojování cílového jazyka.

Popisy jednotlivých referenčních úrovní dle SERRJ předkládají to, co je na dané úrovni v ohledu jednotlivých řečových dovedností očekáváno. Dovednosti čtení s porozuměním a poslech jsou považovány za receptivní a studenti se těmito typům textů učí především porozumět. Pro toto porozumění je podstatná pasivní lexikální zásoba. Dovednost psaní a mluvení jsou považovány za produktivní dovednosti, pro jejichž zvládnutí je nutné osvojení dostatečné aktivní lexikální zásoby. Přestože je zapotřebí, aby učitel zohlednil ve vyučovacím procesu typy studentů, které rozlišujeme dle teorie stylů učení (4.3.), měl vést vyučovací proces tak, aby byly rozvíjeny všechny čtyři řečové dovednosti.

4.3. Styly učení a řečové dovednosti

Proces učení je u každého studenta ovlivněn jedinečnými intelektovými návyky, psychologickými a psycholingvistickými faktory. Ze zkušeností z vyučovací praxe i z teorie komunikačního přístupu vyplývá, že je nezbytně nutné ve výuce zohledňovat princip individuálního přístupu ke studentovi. Každý student totiž informace přijímá a zpracovává odlišně, každý má k osvojování jiné předpoklady. Na individuálních zvláštностech studentů se podílí mnoho faktorů, jsou to např. motivace, paměť, emoce, styly učení, učební strategie, inteligence, věk, introverze a extroverze, kulturní původ apod. (Španingerová, 2015, s. 14).

Aby byl vzdělávací proces úspěšný, je podstatné tyto faktory zohlednit. Vzhledem k zaměření naší práce budeme sledovat ty faktory, které lze zohlednit v učebnicích v rámci práce s lexikální zásobou, zejm. se zaměříme na zpracování učebnic dle teorie stylů učení.

„Styly učení zdůrazňují individualitu, tj. představují charakteristiky, v nichž se jedinci individuálně odlišují v závislosti podle jejich složitosti struktury a kvality. Proto každý člověk reaguje na učební kontext, úlohy a prostředí svým specifickým způsobem, který ho činí jedinečným a odlišným od ostatních.” (Lojová, 2001, s. 24)

Úvodem je nutné zmínit, že definice pojmů zabývajících se procesem učení, nejsou jednoznačné, některé pojmy se obsahově překrývají, shodují či liší, což je dáno především tím, že pohled pedagogiky a kognitivní psychologie do popisu zkoumaných jevů zahrnují různá další hlediska. Tento problém vyplývá i ze složitosti samotného procesu učení. (Lojová, 2001, s. 19-20) „Jednotlivé komponenty jsou velmi úzce a složitě navzájem propojeny, do různé míry se prolínají a podmiňují, proto je obtížné je izolovat pro experimentální účely i při samotné aplikaci poznatků.” (tamtéž, s. 20)

Konečná cituje americkou psycholožku R. Dunnovou, která pod pojmem styl učení chápe způsoby, jakými student nakládá s pojmy, s tím, co ve výuce upřednostňuje, a jakým způsobem nejlépe vnímá a zpracovává informace. (Konečná, 2010, s. 25)

I když hromadná výuka neposkytuje učiteli dostatek prostoru pro individuální přístup ke každému studentovi, je žádáno, aby studentům nabízené podněty k procvičování byly různorodé – každý ze studentů by měl ve vyučování získat možnost vědomě či podvědomě si vybrat způsob pro něj nejvhodnější. Učitel by zároveň svým působením měl studenty vést k samostatnosti, k sebepoznání, k tomu, aby sami poznávali vlastní učební typ. Vzhledem k tomu, že role učitele je ve výuce naprosto klíčová, je nutné zmínit, že i učitel podvědomě

upřednostňuje ve výuce postupy, které sám preferuje. Učitel by proto měl znát své preferované styly učení a vědomě by měl předcházet preferenci některého, měl by se snažit vyváženě střídat vyučovací aktivity a tvořit tak vhodné učební podmínky pro studenty preferující různé styly učení. (Lojová, 2001, s. 103)

Z výše uvedeného vyplývá, že učebnice by měly reflektovat styly učení a učitel i studentům by měly poskytovat dostatek materiálu, ze kterého je možné vybírat dle individuálních potřeb konkrétních studentů.

Vzhledem k značné šíři této problematiky se stylům učení dále budeme věnovat především s cílem zjistit, jakou měrou a jakým způsobem lze reflektovat v učebnicích různé styly učení v ohledu prezentace lexikální zásoby. Protože při prezentaci a procvičování nové lexikální zásoby je za podstatné považováno *vnímání*, rozhodli jsme se dále v práci přiblížit styly učení, které klasifikujeme z hlediska preference vnímání, neboli percepce. V následující tak charakterizujeme typy studentů a předkládáme možnosti, jak v učebnicích češtiny pro cizince mohou být tyto styly učení zohledněny a využity.

4.3.1. Řečové dovednosti a typy studentů dle stylů učení z hlediska preference vnímání

Vester podle schopností přijímat a zpracovávat informace v závislosti na vstupním kanále studenty kategorizuje na studenty *vizuálního*, *auditivního* a *haptického* typu (1997, s. 90).

Studentům, které řadíme k *vizuálnímu* typu, při učení prospívá zraková stimulace pomocí ilustrací, nákresů, strukturovaného, případně barevného textu, tabulek, schémat, barevná grafika, interaktivní tabule apod, obecně jim také prospívá užívání učebnic (Lojová, 2001, s. 49). Protože jsou schopni odlišit drobné vizuální detaily a přikládají důležitost barevnému odlišování poznámek, Španingerová považuje za důležité tyto grafické možnosti ve zpracování využít, nicméně by toto zpracování mělo být jednotné a logické (2015, s. 22).

Řečovou dovednost mluvení je doporučeno rozvíjet s podporou obrazových podkladů, pomocí videí a filmů, o kterých se student může vyjadřovat. Při nácviku dovednosti psaní je vhodné např. doplňování textu, vytváření grafických materiálů samotnými studenty, písemné hry se slovy, křížovky apod. Při nácviku poslechu s porozuměním podporuje tyto studenty doprovodný psaný text, ilustrace k novým frázím a novým slovům. U čtení s porozuměním je vhodné pro výuku zvolit strukturovaný a vizuálně pestrý. (Lojová, 2001, s. 49)

Auditivní typ studentů nejlépe vnímá informace pomocí sluchu. Studenti si snadno osvojují výslovnost a další foneticko-fonologické jazykové prvky na základě poslechu; upřednostňují výuku bez učebnice. Emotivní složka slyšeného sdělení přispívá k zapamatování, do učebních textů je vhodné zařadit básničky, písničky, fráze a celé věty. Dovednost mluvení tito studenti efektivně procvičují drilovými cvičeními, za pomoci audionahrávek, které po poslechu opakuji. Při nácviku dovednosti psaní se osvědčily diktáty, cvičení na zachycení slyšeného mohou být založeny na doplňování. U nácviku poslechu se osvědčilo mezi didaktické pomůcky zařazovat audiozpracování povídek, románů, poezie; dramatizace, říkanky, písň. Nácviku čtení s porozuměním prospívá hlasité čtení. (Lojová, 2001, s. 50-52)

Pro studenty *kinestetického typu* je podstatný pohyb. Podporu při vyučování poskytují předměty, se kterými může student manipulovat, ve výuce cizích jazyků to mohou být např. herní karty; do vyučování je vhodné zařazovat projektovou práci, interaktivní úlohy, a prezentace. Mezi úlohy procvičující dovednost mluvení je efektivní řadit hrané role, simulace situací; slovně-pohybové hry, přítomné předměty, které znázorňují probírané učivo. U nácviku psaní se osvědčilo studentům kinestetického typu poskytnout prostor pro tvůrčí psaní, vpisování do již hotových materiálů, projektové úlohy. Nácvik poslechu s porozuměním podporují úkony vykonávané dle slyšených pokynů (přesun předmětů, kreslení dle instrukcí aj.). Čtení s porozuměním podporuje dramatizace čteného textu, úkony vykonávané dle přečtených pokynů. (Lojová, 2001, s. 53-55)

4.4. Role ilustrace v prezentaci lexikální zásoby

Ilustrace je ve výuce lexika podstatná především ve fázi sémantizace pomocí metody demonstrace. Názornost, kterou ilustrace nabízí, podporuje proces uvědomění a zapamatování. Podle Vondráčkové mohou ilustrace pomáhat formovat představy a pojmy (názorně-obrazné ilustrace), nebo zobrazovat skryté procesy (2014, s. 37).

U ilustrace užité ve vyučovacím procesu by měly do popředí vystupovat prvky s okamžitým informačním charakterem, potlačen by měl být prostor pro metaforu, tajemství. Ilustrace by měla být mezikulturně interpretovatelná, pro což může být úskalím typizace kreseb – neboli užití vizuálních stereotypů založených na kulturním prostředí. (Škodová, 2012, s. 127 a 128)

Funkčních důvodů, které vedou k užití ilustrace ve výuce, je několik. Škodová uvádí hledisko *objektivně translační*, které poskytuje možnost zprostředkovat význam bez použití zprostředkujícího jazyka a verbálně translačního kroku, tedy bez toho, aby byl daný výraz přeložen. Užití této přímé translace je vhodné pro studenty-začátečníky, také v situacích, kdy je předmětem explanace lexém existující pouze v cílovém jazyce (např. *houska*). Důvod *gramaticky explikační* směřuje k zprostředkování gramatické informace bez užití metajazyka (podrobněji [v oddíle 3.2.1.](#)). *Estetické funkci* přikládá Škodová funkci komerční, přičemž poukazuje na fakt, že dražší, ale graficky a ilustračně zajímavě zpracovaná učebnice, je na trhu úspěšnější. *Eliminaci překladové verbální složky* sledujeme u cvičení, ve kterých na základě simulovaných situací eliminujeme užití překladového postupu. (Škodová, 2012, s. 122-125)

4.5. Role mediačního jazyka

Metody užívané ve výuce cizích jazyků přistupují k využití mateřského či zprostředkujícího jazyka ve vyučování různě. Vzhledem k tomu, že naše práce vychází z komunikačního přístupu, pojednává tato kapitola především o tom, jak s mediačním, nebo-li zprostředkujícím, jazykem pracuje právě komunikační přístup. Komunikační přístup do role mediačního jazyka posunuje právě jazyk cílový. Cílový jazyk je díky tomu užíván smysluplně a v procesu simuluje osvojování jazyka mateřského.

Harmer (2001, s. 132) považuje užívání cílového jazyka ve výuce za účinné, protože díky přirozenému kontaktu s cílovým jazykem, kterému jsou studenti v průběhu vyučování vystavováni, ztrácí ostych komunikovat jím v reálné situaci. Podle Holé výuka bez zprostředkujícího jazyka přispívá ke zvýšení prestiže češtiny jako prostředku komunikace a také vyzdvihuje cennost informace, kterou student tzv. „sám objeví”. (2005, s. 35).

Zachová uvádí, že komunikační přístup, kdy je student vystaven cílovému jazyku již v rámci vyučování, podporuje rozvoj aktivní a pasivní slovní zásoby, tím větší má šanci na jeho osvojení. Student má pocit, že je více vystaven světu používajícímu cílový jazyk a vnímá učení jako víc realistické a smysluplné. Tento fakt u studenta podporuje touhu po dalším vzdělávání. Správný přístup učitele vede studenta k větší autonomii (tj. schopnosti dalšího sebevzdělávání) (2011, s. 24). „Pro osvojení cizího jazyka je to nutnost, protože jakékoliv množství cílového jazyka ve škole nebo kurzu je nedostačující.” (tamtéž)

Harmer (2001, s. 131) za první a důležitý krok k užívání cílového jazyka ve vyučovacím procesu považuje užívání instrukcí v cílovém jazyce. S pomocí těchto instrukcí je vytvořen tzv. „classroom language”. Ačkoli je zjednodušení instrukcí v cílovém jazyce nezbytné, užívání doprovodných gest, mimiky a dalších vizuálních pomůcek je považováno za vhodné. Holá toto označuje jako „školní fráze”.

Holá upozorňuje na nebezpečí překladu slova bez kontextu, v této situaci dle ní dochází často ke zbytečnému nepochopení. (2005, s. 35)

„Jasná a krátká sémantizace v mateřském jazyce je smysluplná všude tam, kde hrozí nebezpečí, že zdlouhavá a komplikovaná bezpřekladová sémantizace odvede pozornost a zájem od vlastní problematiky.” (Janíková, 2005, s. 103)

5. Metodologie výzkumu

Výzkumná část práce se snaží najít odpověď na otázku, zda pracují v rámci osvojování češtiny pro cizince učebnice s lexikální zásobou efektivně. Podrobněji je zkoumáno, nakolik odpovídá obsah učebnic obsahu předepsaného referenčním popisem pro dané úroveň, jakým způsobem je nová lexikální zásoba určená k osvojení prezentována, zda a případně jakého mediačního jazyka učebnice využívají, zařazují-li mezi lexikum určené k osvojení také lexikum z roviny obecné češtiny, prezentují-li spolu s lexikem i signální gramatiku aj.

Výzkum se pohybuje v kvantitativní a kvalitativní rovině, jedná se tedy o výzkum smíšený. Pro kvalitativní výzkum jsme se rozhodli, protože umožňuje hlubší popis analyzovaných jevů (Hendl, 2016, s. 46), kvantitativní výzkum zařazujeme s cílem získat konkrétní zobecnitelná data týkající se souladu obsahu učebnic s popisy referenčních úrovní dle SERRJ (tamtéž, s. 42)

5.1.1. Charakteristika výzkumného vzorku

Předmětem analýzy jsou *dokumenty a fyzická data*, konkrétně jsme pro výzkum zvolili tři řady učebnic češtiny určené dospělým či dospívajícím cizincům. Jedná se o učebnicové řady Basic Czech (I, II, III), Česky, prosím (Start, I, II, III) a Čeština pro cizince (A1 a A2, B1, B2). Tento výzkumný vzorek byl zvolen s ohledem na možnost sledovat práci jak s lexikální zásobou určenou začátečníkům, tak studentům s pokročilejší úrovní osvojení češtiny. Kromě samotných učebnic jsou analyzovány i pracovní sešity a cvičebnice, slovníky a další didaktické prostředky, které učebnice doplňují, zahrnuty jsou také manuály-metodiky pro učitele. Přehled učebnicových kompletů přikládáme jako přílohu č. 1. Všechny tyto učebnicové řady jsou určeny pro výuku dospělých studentů.

Basic Czech

Autoři řady učebnic Basic czech uvádí, že metodicky vychází z komunikačního a komparativního přístupu (na základě angličtiny). Jako mediační jazyk je užitá angličtina, která se dle slov autorů vyskytuje minimálně a plní funkci výstižných vysvětlivek, díky tomu učebnice lze využít i při samostudiu.

Učebnici **Basic Czech I** doplňují *Metodické pokyny*, které se vztahují k obsahům jednotlivých lekcí a doporučují vhodné postupy pro výuku, jsou volně ke stažení. Ke stažení

jsou k dispozici také PDF dokumenty *Vícejazyčné pokyny pro studenty*, *Klíč ke cvičením*, *Doplňková cvičení* a audionahrávky ve formátu MP3.

Druhý díl učebnice (**Basic Czech II**) deklaruje obsah odpovídající úrovni A2-B1 dle SERRJ. Stejně jako u prvního dílu jsou k dispozici *Doplňková cvičení*, *Metodické pokyny* ale chybí. Číslování lekcí navazuje na předchozí díl. Každou lekci doplňují testy, které jsou přiloženy do učebnice na samostatných kartách. Ke stažení jsou dále audionahrávky ve formátu MP3.

Ke třetímu dílu učebnice (**Basic Czech III**) na webových stránkách nakladatelství nejsou žádné doplňující materiály, ani audionahrávky. Každá lekce je doplněna testem, který je fyzicky přiložen do učebnice, součástí každé lekce je *Slovníček*. V části *Přílohy* jsou gramatické přehledy a klíč ke cvičením. V předmluvě učebnice utoří zmiňují, že ačkoli třetí díl přesahuje gramatický a lexikální záběr úroveň znalostí, které jsou obvykle nazývány *základními* (gramatickým a lexikálním složením učebnice odpovídá úrovni B1-B2 SERR), za účelem zachování formální kontinuity všech dílů byl název učebnice ponechán.

Česky, prosím

Autorka J. Cvejnová na stránkách nakladatelství uvádí, že vedení výuky prostřednictvím těchto učebnic je založeno na komunikativní formě bez zprostředkujícího jazyka. Učební materiály jsou určeny pro výuku studentů od cca 16 let a nejsou určeny pro samouky. „Materiál není rovněž v žádném případě určen samoukům, vždy s cizincem musí pracovat učitel.“ (Cvejnová, 2011, *Česky, prosím Start*, Předmluva (nečíslováno)). Z tohoto důvodu není u učebnice *Česky, prosím Start* uváděn klíč ke cvičením. Ve všech dílech učebnic i v pracovních sešitech jsou hvězdičkou označena obtížnější cvičení určená rychle pracujícím studentům.

Česky, prosím Start je přípravná učebnice a čítanka, kterou lze využít samostatně nebo jako doplňující materiál k učebnici *Česky, prosím I*. Určena je především studentům, kteří neovládají latinku na dostatečné úrovni, objevují se u nich obtíže s učením cizímu jazyku apod. Tento díl učebnicové řady se soustředí na nácvik zvukové a písemné složky jazyka. Vzhledem k tomu učebnice pracuje s vlastními jmény, aby se studenti zaměřili především na zvukovou a písemnou stránku jazyka, sémantizace je upozaděna.

Učebnice **Česky prosím I** obsahem odpovídá úrovni A1 dle SERRJ. Každou lekci uzavírá test, který je součástí lekce. Učebnice obsahuje kapitolu *Tematický přehled lexika ke*

konverzaci. Pracovní sešit, který doplňuje učebnici samostatným svazkem, ke každé lekci nabízí cvičení jak k jednotlivým jazykovým rovinám (fonetická a pravopisná cvičení, lexikální, gramatická), tak cvičení zaměřené na řečové dovednosti. Dále abecedně řazený *Slovníček*. Pro „rychle pracující“ studenty učebnice i pracovní sešit nabízí nadstavbová cvičení, která jsou označena hvězdičkou.

Druhý díl (**Česky prosím II**) je koncipován obdobně jako první díl, učebnici navíc doplňuje *Poznámky k pravopisu*. Učebnici doprovází samostatně vázaný *Pracovní sešit*. V *Předmluvě* autorka uvádí, že se obsahově částečně opírá učebnice o popis úrovně A2 dle SERRJ.

Třetí díl (**Česky prosím III**) kromě učebnice a pracovního sešitu zahrnuje také jako samostatný svazek *Přehled gramatiky*. Stejně jako u předchozího dílu jsou volně ke stažení na webových stránkách nakladatelství *Poslechová cvičení* a abecedně řazený *Slovník* s kompletní lexikální zásobou, navíc také *Klíč k cvičením v učebnici a v pracovním sešitě*.

Čeština pro cizince

Řada učebnic *Čeština pro cizince* je prezentována jako komplexní učebnice češtiny pro cizince všech národností, autoři uvádí, že učebnice jsou určeny studentům od cca 16 let všech národností. Učební obsah i forma byly zvoleny se záměrem poskytnout učiteli materiál, ze kterého bude dle individuálních potřeb studentů vybírat. Učebnice jsou rozděleny do tří svazků dle úrovně (A1+A2, B1 a B2). Každý ze svazků doprovází tzv. *Cvičebnice*, součástí kompletu je CD s materiálem pro poslechová cvičení.

K učebnici **Čeština pro cizince A1+A2** jsou na internetových stránkách nakladatelství www.albatrosmedia.cz k 1. dílu ke stažení metodická příručka pro učitele *Jak na to*, *Slovníčky* k jednotlivým lekcím, ukázka jedné lekce, obsah učebnice a 3 videa, která jsou uváděna jako bonusový materiál a studenty seznamují s českými reáliemi každodenních situací (příchod na návštěvu, polibky při pozdravu a úřední hodiny).

K učebnici **Čeština pro cizince B1** je na webových stránkách nakladatelství ke stažení pouze obálka a ukázka, stejně tak pro učebnici **Čeština pro cizince B2**. Obě učebnice doplňuje *Cvičebnice* a CD s audionahrávkami.

Pro přehlednost dále užíváme zastupující jednotlivé učebnice (viz *Seznam zkratk* na začátku práce), uvádíme-li v rámci textu příklad převzatý z učebnice, odlišujeme jej pomocí tohoto typu písma.

5.1.2. Analýza získaného vzorku - kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je prováděn metodou obsahové analýzy dokumentů a fyzických dat, v našem případě vybraných učebnicových řad, které jsme výše charakterizovali jako výzkumný vzorek (Hendl, 2016, s. 208). Vycházíme z principů, jež pro zkoumání dokumentů formuluje Denzin (tamtéž, s. 137), přičemž se opíráme o teoretická východiska získaná uvedená v kapitolách 1-3. Analýzu provádíme za účelem zmapování přístupu učebnic k prezentaci a procvičení lexika. Kritéria pro zhodnocení se opírají o teoretická východiska uvedená v kapitolách 1-3. Konkrétně se snažíme hledat odpovědi na tyto otázky:

- Jak se věnují metodické pokyny pro učitele problematice výuky směřující k osvojení nového lexika?
- Jak rozlišují učebnice lexikální zásobu základní a nadstavbovou a lexikum určené k pasivnímu a aktivnímu osvojení?
- Pokud učebnice předkládají pojmy z roviny obecné češtiny, jak pracují s odlišením těchto pojmů od pojmů spisovných?
- Jaké předkládají učebnice určené začátečníkům komunikační fráze, které mají studentům sloužit k dotazování na novou či neznámou lexikální zásobu?
- Jaké prvky signální gramatiky doprovází v učebnicích nové lexikum?
- Jak v procesu prezentace nového lexika přistupují k využití mediačního jazyka?
- Jsou úkoly zaměřené na procvičování dostatečně pestré vzhledem k teorii stylů učení a řečovým dovednostem?
- Jaké nástroje vhodné pro kontrolu osvojení předkládaného lexika obsahují?

5.1.2.1. *Jak se věnují metodické pokyny pro učitele problematice výuky směřující k osvojení nového lexika?*

Lekce řady **Basic Czech** se drží obdobné struktury ve všech dílech učebnic. Lekce je uvedena textem, který následují úkoly ověřující porozumění. Text vychází z tematického zaměření lekce, obsahuje gramatické jevy, které jsou v lekci představeny/opakovány, stejně tak lexikální zásobu. Nové lexémy jsou pod textem uvedeny v anglickém překladu. Další část lekce tvoří prezentace gramatického jevu a cvičení, která slouží mj. i k procvičení gramatické látky z předchozích lekcí. Následují konverzačně zaměřená cvičení doprovázená dalšími

texty, která taktéž vychází z tematického zaměření lekce. Lekci uzavírá přehled slovíček a frází, v některých lekcích je slovníček doplněn obrazovou složkou (příloha č. 2). Pro snadnější orientaci v rámci lekce je na začátku uveden její obsah a čísla stránek. Každou lekci doplňuje test, který je přiložený jako samostatná karta k učebnici.

V *Metodických pokynech* se v kapitole *Fonetika* uvádí, že je vhodné trénovat fonologicky správnou výslovnost na slovech, která jsou studentům známá. Před čtením textu, který slouží v lekci jako input, doporučují autoři předem seznámit studenty s novou lexikální zásobou. Toto lexikum je uvedeno za textem, kde je uveden překlad do angličtiny, u vyšších úrovní je význam představen českým opisem (**platit bankovním převodem → převést peníze z účtu na jiný účet** (BC III, s. 80). Mimoto je v pokynech doporučeno nechat studenty význam neznámého lexika nechat dle kontextu odhadnout.

Každou lekci učebnice **Česky, prosím** tvoří oddíly označené písmeny A, B, C, D. Autorka v předmluvě uvádí: „V každém z oddílů A, B, C se postupuje od prezentace jazykového učiva k vlastní samostatné produkci. [...] Během práce s oddílem má uživatel příležitost rozvíjet všechny čtyři řečové dovednosti [...], seznamuje se s nezbytnými gramatickými prostředky, slovníkem a systematicky si osvojuje zvukovou podobu češtiny. [...] Poslední oddíl [D] je věnován rozšiřování znalostí v rámci jazykových situací lekce a obsahuje i některé informace z českých reálií.” (Cvejnová, 2008, str. 7)

Jednotlivé oddíly otevírá text, následují cvičení ověřující porozumění, gramatická část vycházející z jevů obsažených v textu. Na konci každé lekce je *Kontrolní test*. Pracovní sešity ke každé lekci nabízí cvičení fonetická a pravopisná, lexikální, gramatická, poslechová, čtecí, komunikativní část věnovanou nácviku psaní; součástí pracovního sešitu je také *Slovníček*, který uvádí souhrnně veškerou lexikální zásobu vyskytující se napříč lekcemi, přičemž je u každého lexému uvedena informace, v jaké lekci se s ním setkáváme, a překlad do angličtiny, francouzštiny, němčiny, španělštiny a ruštiny..

V učebnici *Česky, prosím* II a III jsou lekce členěny stejným způsobem, navíc se zde setkáváme s *Tematickým přehledem lexika ke konverzaci*. Tento přehled uvádí slova, slovní spojení a ojediněle i fráze k tématům, která se shodují s tématy učebnice, potažmo se opírají o zásady *Evropského jazykového portfolia*, jak uvádí Cvejnová v předmluvě. (2016, str. 9)

Metodickému poučení *Jak na to* k učebnici **Čeština pro cizince** předchází osmero práce s učebnicí, jednou ze zásad je i to, že nabízená cvičení jsou koncipovaná jako nabídka, ze které má učitel vybírat. Uvádí se zde, že sekce, na které jsou lekce systematicky rozděleny, je možné probírat v libovolném pořadí tak, aby výuka byla co nejefektivnější. „Skupina studentů se znalostí slovanského jazyka se bude pravděpodobně koncentrovat na gramatickou přesnost (Gramatika, Zopakujte si), Asiaté se zaměří na rozmluvení (Minidialogy nebo Slovní zásoba) apod.” (Boccou Kestřánková et al., 2017, *Jak na to*, nečíslováno)

Lexikální zásobě je v rámci každé lekce učebnicové řady *Čeština pro cizince* věnován oddíl *Slovní zásoba*. V 1.-5. lekci učebnice ČPC A1+A2 je lexikum prezentováno pomocí ilustrací. V metodickém doporučení toto autorky zdůvodňují: „[... S]nulovou znalostí češtiny není možné spoléhat na práci se slovníkem, na práci ve dvojicích či skupinách, kde někdo dané slovo již zná a dokáže ho vysvětlit apod. Od lekce 6 se formát práce v sekci Slovní zásoba blíží učebnicím této řady na úrovni B1 a B2[...], tj. je zaměřen na sumarizaci slovní zásoby podle tematických celků, na elicitaci již známé slovní zásoby a na procvičení zejména nového lexika pomocí konverzačních cvičení.” (Boccou Kestřánková et al., 2017, *Jak na to*, nečíslováno) Lekce 6-12 v oddílu *Slovní zásoba* sumarizují nové výrazy a fráze, uvádí je tematicky kategorizované a dále nabízí praktická cvičení směřující k osvojení, stejným způsobem je lexikum zpracováno v učebnicích pro úroveň B1 a B2.

V metodickém doporučení se setkáváme také s termínem *lexikální syllabus*: „Tímto termínem označujeme práci se slovní zásobou v učebnici A1 a A2 (na úrovních B1 a B2 není třeba postupovat tímto způsobem), v lekci se pracuje výhradně s probraným lexikem (tzn. v textech, ve cvičeních, ve výkladu se objevuje buď nová slovní zásoba z probírané lekce, nebo se opakují slova z lekcí předešlých, nevyskytují se slova mimo slovníček), tímto způsobem nejen podněcujeme studenta, aby si neustále fixoval vytyčené penzum slov, slovních spojení a frází, ale vycházíme také vstříc skupinám cizinců, jejichž mateřština pochází ze vzdálených jazykových rodin (např. Asiaté). Pro tuto cílovou skupinu je dedukce neznámého lexika nesrovnatelně náročnější (někdy nereálná) než např. pro studenty se znalostí slovanského jazyka. U této skupiny také většinou nefungují tzv. internacionalismy.” (Boccou Kestřánková et al., 2017, *Jak na to*, nečíslováno) Jako příklad práce s novou lexikální zásobou uvádíme přílohu č. 3.

5.1.2.2. *Jak rozlišují učebnice lexikální zásobu základní a nadstavbovou a lexikum určené k pasivnímu a aktivnímu osvojení?*

Učebnice řady **Basic Czech** explicitně neoznačují lexikum určené k pasivnímu osvojení, v úvodní kapitole BC I se ale setkáváme s přehledem nazvaným *Některé důležité nápisy*. Studenti by tyto lexikální jednotky patrně neměly sloužit k aktivnímu vyjadřování (jsou uváděna bez kontextu a bez uvedení ve frázi), ale patrně se s nimi v běžném české prostředí setkají a jejich porozumění jim bude k užitku. Na problematiku podobných výrazů, upozorňuje Choděra (2.2.) (Příloha č. 4)

Učebnice BC II v úvodu zmiňuje, že její obsah odpovídá úrovním A2 až B1 dle SERRJ, přičemž jevy úrovně A2 by měly být osvojeny aktivně a B1 pasivně. V přehledu nového lexika ani v části *Slovíčka* však není lexikální zásoba určená k osvojení jako produktivní či receptivní odlišena.

U *Slovníčku* učebnice **Česky, prosím I** autoři upozorňují na to, že je zde uvedena pouze základní lexikální zásoba vycházející z učebnice. Pracovní sešit doprovázející učebnici oproti tomu zahrnuje i další výrazy, které jsou nadstavbové a student by jim měl snadno porozumět z kontextu. Cvičení označená symbolem hvězdičky (*) jsou určena rychleji postupujícím studentům, zde by se sice dala očekávat určitá nadstavba oproti základnímu lexiku předloženému k osvojení, nicméně ne všechna tato cvičení cílí k procvičení lexika. Setkáváme se zde především s tréninkem reformulace textu (**Popište tyto různé situace podle modelu. Tvořte stejné věty jako ve cvičení 4.** (ČP II, s. 177)) nebo procvičením pravopisu (**Vyberte malé nebo velké písmeno.** (ČP II, s. 233)). Ačkoli v části *Lexikální cvičení* v pracovních sešitech hvězdičkou označená cvičení nenacházíme, v učebnici ČP II a ČP III se setkáváme v oddíle D s lexikální zásobou z roviny obecněmluvené češtiny. Tato cvičení jsou ve všech případech označena hvězdičkou a studenti je na základní úrovni nemusí absolvovat. (Příloha č. 5)

V řadě učebnic **Čeština pro cizince** lexikální zásoba určená k osvojení receptivnímu či produktivnímu není explicitně rozlišována, ale v metodice k učebnici pro úroveň A1 a A2 autorky píší: „Se Slovy nebo s falešnými začátečníky, kteří tyto potíže [(neznalost internacionalismů, obtíže s dedukcí neznámého lexikálního jevu kvůli mateřštině ze vzdálené

jazykové rodiny)] nemají, může vyučující naopak využívat sekci *Reálie* (stejná koncepce jako Čtení + Psaní), která v určité míře vymezené lexikální penzum převyšuje.” (Boccou Kestřánková et al., 2017, Jak na to, nečíslováno) Z tohoto doporučení je možné usoudit, že lexikum užívané v sekci *Reálie* je pro studenty-Neslovany nadstavbové a slouží jako doplňkové.

5.1.2.3. *Pokud učebnice předkládají pojmy z roviny obecné češtiny, jak pracují s odlišením těchto pojmů od pojmů spisovných?*

Šebesta v recenzi učebnice **Basic czech I** píše: „[J]azykový materiál, na němž jsou výchozí texty i cvičení založeny, je živý, čerpaný ze současné běžné mluvy, ale bez přesahu do obecné češtiny (preferují se např. tvary typu studuju/studujou před studuji/studují - ty se sice také uvádějí v přehledu, ale na druhém místě, nejsou zdůrazněny tučným písmem a v textech a cvičeních se vůbec nevyskytují).”

Učebnice **Basic czech III** užívá pro označení výrazů z roviny běžněmluveného jazyka zkratku *coll.* Tyto výrazy jsou vypsány mimo základní lexikum a v kompletním přehledu *Slovička* (na konci každé lekce) nejsou uvedeny. (**Karlák (coll.)** = Karlovo náměstí, **kecat (coll.)** = mluvit moc / říkat nesmysly, blbosti (BC III, s. 213)) Učebnice nenabízí procvičení obecněčeských pojmů.

Česky, prosím III v oddílech D každé lekce uvádí obecněčeské jevy a cvičení se zaměřují na zdůraznění rozdílu mezi mluveným a psaným textem. Tato cvičení jsou označena hvězdičkou - jsou tedy určena studentům pracujícím „rychleji”. (Nahradte resultativní konstrukce. 8. Neodnášej to kafe, ještě ho nemám vypitý. 12. Až budete mít smontovanou tu pračku, tak mi řekněte. (ČP III, str. 256))

Čeština pro cizince A1+A2 v metodických pokynech *Jak na to* (Boccou Kestřánková et al., 2017, nečíslováno) uvádí, že pracuje s komunikáty výhradně ve spisovné češtině a obecněčeské prvky jsou uvedeny pouze pokud se jedná o komunikáty s vysokou frekvencí výskytu v mluvené češtině (např. *volat sanitku, řidič jel na červenou* (ČPC A1+A2, str. 471)). Na tyto prvky jsou studenti v rámci cvičení upozorňováni a jsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali stylistickou vhodnost jejich užití. (Podtrhněte, co je typické pro formální dialog. (fitko, fitness centrum) Řekněte, jaký je rozdíl mezi slovy *fitko* a *fitness centrum*. (ČPC A1+A2, str. 174) Pracujte se synonymy. Řekněte, která slova jsou typická pro neformální text. Udělejte neformální dialog. (ČPC A1+A2, str. 272) Řekněte, jaký je rozdíl u podtržených slov: Prosím, potřebuju vidět váš občanský průkaz. Obvykle mám občanku v peněžence, ale dnes jsem ji

zapomněla doma. (ČPC A1+A2, str. 341) V rámci přehledu *Slovní zásoby* jsou tyto výrazy uváděny bez odlišení od výrazů spisovných (*meníčko* (ČPC A1+A2, str. 265)).

5.1.2.4. *Jaké předkládají učebnice určené začátečníkům komunikační fráze, které mají studentům sloužit k dotazování na novou či neznámou lexikální zásobu?*

Basic czech I mezi *Základními frázemi a pozdravy* uvádí fráze: Pomalu, prosím. Promiňte, nerozumím. Opakujte, prosím. Nevím. Mám otázku. Jak se řekne česky ...? Co znamená ...? Promiňte, že jdu pozdě. (BCI, str. 19)

Česky, prosím Start / I komunikační fráze pro výuku neuvádí.

Čeština pro cizince A1+A2 před první lekcí předkládá ilustraci doprovobené instrukce pro komunikaci ve třídě, které doplňuje anglickým a ruským překladem, součástí je prostor pro poznámky – překlad do mateřštiny či jiného jazyka. Konkrétně jde o fráze: Pracujte ve dvojicích. Čtěte. (Přečtěte.) Vyberte. Pracujte ve skupinách. Piště. (Napište.) Seřadte. Doplňte. Poslouchejte. Pracujte se slovníkem. Co znamená ...? Odpovězte. (Odpovídejte.) (ČPC A1+A2, str. XII)

5.1.2.5. *Jaké prvky signální gramatiky doprovází v učebnicích nové lexikum?*

Řada učebnic **Basic Czech** užívá systematicky ve všech dílech učebnice (včetně *Doplňkových cvičení*) zkratky, které signalizují pád, rod, typ deklinace, číslo, vybrané slovní druhy (verba, substantiva, adjektiva, adverbia, prepozice), v rámci sloves pak aspekt.

V prvním díle určeném začátečníkům nejsou užívány zkratky pro typy deklinací, taktéž chybí označení pro 5. pád (vokativ). V přehledu na začátku učebnice jsou uvedeny i zkratky označující stylistické zabarvení jevu. V rámci textu jsou tyto zkratky uváděny u lexikální zásoby vztahující se k nové slovní zásobě (uváděno za textem), ve *Slovníčku* a také v příloze v gramatických přehledech a tabulkách. Vzhledem k tomu, že jsou užívány pouze zkratky označující gramatickou kategorii, nejedná se dle Podrápské o signální gramatiku jako takovou (2.2.2.). V úvodu učebnice **Basic Czech II** a **III** je zmíněno, že dvouvidová slovesa jsou uváděna společně, nedokonavé vždy na prvním místě. Označení rodu zkratkami M, F a N

je použito i v testových úlohách. (Fill in with M, F or N. (BSI - test 1). Značení zkratkami podle nás v některých místech působí nepřehledně.

V učebnicích ani pracovních sešitech řady **Česky, prosím** se se signální gramatikou takřka nesetkáváme. Barevné zvýraznění sice užíváno je, slouží však pouze ke zdůraznění jevu či odlišností, nesignalizuje systematicky gramatickou kategorii. Stejně jako u učebnic Basic Czech se zde setkáváme se zkratkami, např. pro označení pádu zkratkou (Nejčastější verba + dativ + předložka k: blahopřát/poblahopřát + D (osoba) + k + D (událost) (ČP III, s. 104) Ve *Slovníčku* jsou u jednotlivých lexémů uvedeny zkratky signalizující rod, typ deklinace (tvrdý x měkký), aspekt, označena jsou také adverbia a adjektiva. Zkratky nejsou explicitně vysvětleny.

Řada učebnic **Čeština pro cizince** užívá taktéž zkratky, kterými je rozlišován rod, životnost, pád, slovesný čas, typ afixu. Ani zde se ale nejedná o barevné či grafické systematické signalizování. Setkáváme se zde však s tzv. *vizuální metaforou* zastupující rod, číslo, vyjádření, zdali je pojmenovaným osoba či předmět. Tyto metafory jsou explicitně vysvětleny v rámci gramatické části lekce, k níž se vztahují. Nicméně ani zde se nejedná o jev, který by se vztahoval k prezentaci lexika společně s gramatickou složkou. (Příloha č. 6)

5.1.2.6. *Jak v procesu prezentace nového lexika přistupují k využití mediačního jazyka?*

Řada učebnic **Basic Czech** je postavena mj. na komparativním přístupu na základě angličtiny. Angličtina je graficky odlišena kurzívou a je užívána k vysvětlení gramatických jevů („*Předseda*” in the singular is much more like „*žena*” (-a) then like „*pán*” (Ma. hard): only that Dat. and Loc follow the type „*pán*”. (CB III, s. 97)) i v tabulkách gramatických přehledů a přiložených testech. Nová lexikální zásoba je uvedena za textem, ve kterém se objevuje, spolu s anglickým překladem stejně tak *Slovníčky* na konci každé lekce uvádějí anglický překlad. V učebnicích pro všechny úrovně je dvojjazyčně (tj. česky i anglicky) uváděn nadpis a podnadpis části lekce, u učebnice Basic czech II a III jsou uváděny dvojjazyčně také instrukce k jednotlivým cvičením (Respond to the questions (Odpovězte na otázky) (BC II, s. 154)). Ačkoli jsou instrukce v přehledu *Vícejazyčné pokyny* přeloženy do angličtiny, ruštiny a čínštiny, v prvním díle se vyskytují pouze anglicky

a s uvedenými pokyny v češtině se v rámci učebnice prakticky nesetkáváme (patrně jsou zamýšleny jako ústní pokyny). Pokyny k úkolům v testech prvního a druhého dílu učebnice jsou pouze v angličtině, v testech třetího dílu učebnice pouze v češtině. U BCIII už je AJ v překladech lexikálních jednotek využívána v menší míře, užívá se zde vysvětlení opisem (nechal tramvaj tramvaji = přestat se o tramvaj zajímat; nechat něco být (BC III, s. 213))

V učebnicích ani v pracovních sešitech řady **Česky, prosím** se s jiným než českým jazykem nesetkáváme. *Slovníčky*, které jsou volně ke stažení, uvádí překlad anglický, francouzský, německý, španělský a ruský.

V učebnicích ani ve cvičebnicích řady **Čeština pro cizince** se setkáváme pouze s češtinou. *Slovníčky* uvádí překlad anglický a ruský.

5.1.2.7. *Jaké nástroje vhodné pro kontrolu osvojení předkládaného lexika obsahují?*

Každou z lekcí učebnic řady **Basic Czech** doplňují testy, které jsou přiloženy k učebnici jako samostatné karty. V testech pro studenty učebnic BC I a BC II jsou zadání jednotlivých úkolů v angličtině, testy k učebnici BC III zadávají otázky a úkoly česky. Testy pro všechny úrovně mají jednotnou grafickou úpravu, jednotlivé úkoly jsou číslovány a je u nich uveden maximální možný počet bodů. Vzhledem k tomu, že zadání často pracuje s metajazykovými pojmy, považovali bychom za vhodné uvádět k jednotlivým úkolům také příkladová řešení. Uvedena jsou jen v několika málo případech (**Utvořte substantiva. nastoupit-metro: nástup do metra** (BC III, Test 16)). Učebnice také neuvádí správná řešení – zhodnocení je tedy na učiteli, což je úskalím pro studenty-samouky. Testové úkoly jsou z převážné většiny zaměřeny na ověření osvojené gramatiky, za úkoly ověřující osvojení lexika lze považovat např. přiřazovací úkol **Match the sentences** (BC I, Test I), **Answer the questions** (BC I, Test 8, 10), **Utvořte ze zvýrazněného slova sloveso a použijte ho ve větách.** (BC III, Test 18), **Ze sloves v závorce utvořte verbální substantiva.** (BC III, Test 18) Testy pracují pouze s gramatikou/lexikální znalostí, neobjevují se zde cvičení vycházející z řečových dovedností, ani otázky typu multiple-choice či typu

dichotomického (např. výběr z odpovědí ANO-NE). K těmto cvičením je stejně jako k ostatním uvedeno správné řešení v *Klíči*.

Každá lekce v učebnicích řady **Česky, prosím** je uzavřena *Kontrolním testem*. Testy uvádí maximální možný počet bodů, dle získaných bodů i škálu hodnocení (Výsledek: 80-72 je to velmi dobré; 72-56 dobré; 50-0 špatné; studujte a opakujte (ČP III, str. 168)). Testovanými dovednostmi jsou poslech, čtení s porozuměním a psaní, ojediněle i dovednost mluvení. V některých testech se setkáváme s úkoly, které nejsou pro testy typické a vhodné (např. křížovka (ČP III, str. 111), práce s textem, jenž byl součástí lekce (ČPC III, str. 168)). Zadání úkolů odpovídá zadáním u cvičení v lekci. Vzorové řešení je uváděno pouze v případě, že zadání zní: Změňte podle vzoru. Vzor: Přestal s kouřením. → Už nekouří. (ČP III, str. 257). Úlohy kombinují testování znalosti lexika s užitím vhodného gramatického tvaru (Doplňte vhodná substantiva v dativu plurálu (ČP III, str. 111)), nechybí ale úkoly zaměřené výhradně na lexikum (Jak se jmenuje: 1. místnost, kde se vaří __, 2. jídlo, které se jí v poledne __ (ČP III, str. 81)). Znalost lexika studenti dokládají i u úkolu typu Odpovězte na otázku. 1. K čemu potřebujete překladač? 6. K čemu potřebujete popelnici? (ČP III, str. 228), Vyplňte správně: Křestní jméno __, Příjmení __, Pohlaví __ (ČP I, str. 41) Poněkud komicky působí zadání: Doplňte vhodný tělesný orgán. 1. Roman nevidí dobře, má problémy s o __. 2. Dítě mělo vyrážku na l __ pravé ruky. (ČP III, str. 139). Správné řešení ke *Kontrolním testům* je uvedeno v *Klíči* v pracovních sešitech, nicméně produktivní úkoly musí zkontrolovat a vyhodnotit učitel, stejně tak úkoly, u kterých je více možných řešení (Doplňte vhodné slovo. 1. Tamara je __ studentka. (ČP I, str. 89)).

Ačkoli řada učebnic **Čeština pro cizince** nepracuje s testy jako takovými, v úvodu učebnice ČPC B1 a ČPC B2 autoři píší, že cíleně zařazují mezi cvičení i taková, která připravují studenty na testování, potažmo na certifikovanou zkoušku: „[V] částech Dialogy, Čtení a Poslech [jsou] používány otázky multiple-choice, dichotomické otázky a otázky s krátkou odpovědí.“ (Boccou Kestřánková et al., 2019, str. 1) (Příloha č. 7) První dva uvedené typy otázek pracují zejména s porozuměním čteného či slyšeného textu, otázky s krátkou odpovědí vyžadují znalost lexika a ověřují, zda je student umí vhodně užít v kontextu.

5.1.3. Analýza získaného vzorku - kvantitativní výzkum

Na základě teoretických východisek popisovaných v kapitolách 1-3 vycházíme z předpokladu, že obsah jazykového vyučování by měl být založen na komplexnosti jazykového materiálu a jednotlivých jazykových jevech vztažených ke komunikačnímu cíli a komunikační situaci. Při určování jazykového obsahu vyučování je proto nutné zohlednit jazykovou úroveň, ke které má vyučovací proces směřovat. Protože praxe ukazuje, že ve výuce vedené podle učebnic je určujícím pro obsah vyučování právě učebnice, je podstatné, aby autoři učebnic reflektovali komplexní obsah určený k osvojení pro danou úroveň stanovený popisem referenčních úrovní dle SERRJ ([podkapitola 1.2.](#))

Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření je ověření souladu jazykového obsahu učebnic s obsahem popisů jazykových referenčních úrovní dle SERRJ. Na základě zkušeností z praxe se domníváme se, že lexikum, které učebnice předkládají k osvojení, nedostačuje některým komunikačním situacím a některé předkládané lexikum naopak není úrovni adekvátní.

Základní výzkumnou otázkou tedy je: Do jaké míry odpovídá jazykový obsah učebnic češtiny pro cizince požadovaným výstupním úrovním A1, A2 a B1, jejichž obsahy jsou specifikovány v popisech referenčních úrovní dle SERRJ?

Výzkumný předpoklad, že lexikální zásoba předkládaná učebnicemi nekoresponduje s obsahem stanoveným popisy jednotlivých referenčních úrovní, se pokusíme ověřit pomocí srovnávací obsahové analýzy textu – jazykového obsahu zkoumaných učebnic. Využíváme přístupu kvantitativního, metodu analýzy jazykových učebnic a následné interpretace zjištěných dat a porovnávání analýzy jednotlivých učebnic.

Výzkumné šetření vychází z kategorie specifických pojmů definovaných v popisech referenčních úrovní A1, A2 a B1. Pro úroveň A1 a A2 vycházíme z Referenčního popisu češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úroveň A1, A2; pro úroveň B1 vycházíme z dokumentu Prahová úroveň. Čeština jako cizí jazyk.

Pro výzkum byla zvolena anticipovaná komunikační situace Nakupování a služby. Specifické pojmy uváděné ve vokabulářích jednotlivých úrovní (pro úroveň A1 a A2 se jedná o pojmy uvedené v oddíle 6.8.) porovnáváme s vokabuláři jednotlivých učebnic. Vzhledem k odlišnému kategorizování specifických pojmů jsme u úrovně B1 zvolili specifické pojmy vycházející z komunikační situace Nákupy, spotřební zboží (1.4), Pošta (11.1.) a Banka

(11.4), které se do značné míry shodují s pojmy obsaženými na úrovni A1 a A2. Pakliže úrovně A1 a A2 předepisují i lexikum, které u B1 mezi lexikem určeným touto komunikační situací není uvedeno ověřovali jsme jeho zařazení lexika úrovně B1 v souhrnném vokabuláři pro tuto úroveň.

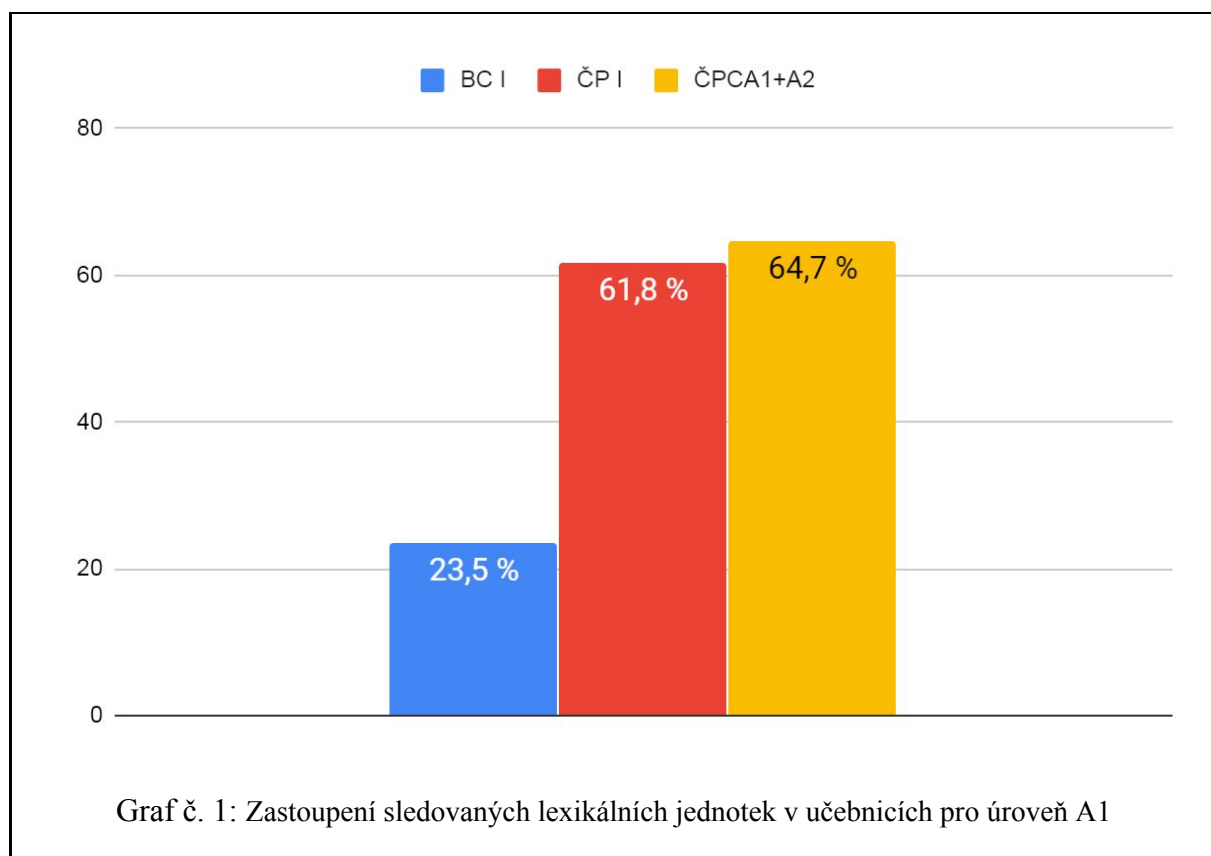
Popis referenční úrovně B2 (Čeština jako cizí jazyk – Úroveň B2 – podle „Společného evropského referenčního rámce pro jazyky) nedefinuje slovník specifických pojmů a seznam exponentů uvádí jako otevřený soupis pojmů, které by měly sloužit spíše jako podněty pro volbu lexika s ohledem na individuální či odbornou orientaci studentů. Vzhledem k tomu, že toto zkoumání značně přesahuje kapacitu naší práce, nebude úroveň B2 zahrnuta do výzkumného šetření, ačkoli by toto bádání jistě přineslo zajímavé momenty (kupř. sledování, zdali jsou zahrnuty mezi exponenty také pojmy prahové úrovně B1).

Při šetření pracujeme se vzorkem tří učebnicových řad češtiny pro cizince: Basic Czech I (BC I), Basic Czech II (BC II), Česky, prosím I (ČP I), Česky, prosím II (ČP II), Česky, prosím III (ČP III), Čeština pro cizince A1+A2 (ČPC A1+A2) a Čeština pro cizince B1 (ČPC B1). Protože se domníváme, že mají-li být účinným a užitečným nástrojem pro osvojování nového lexika slovníčky a přehledy lexika určeného k osvojení, tyto seznamy by důsledně měly uvádět veškeré pojmy určené k osvojení. Výskyt analyzovaných jevů sledujeme především v těchto slovnících, které jsou ke každé lekci (případně učebnici) předkládány.

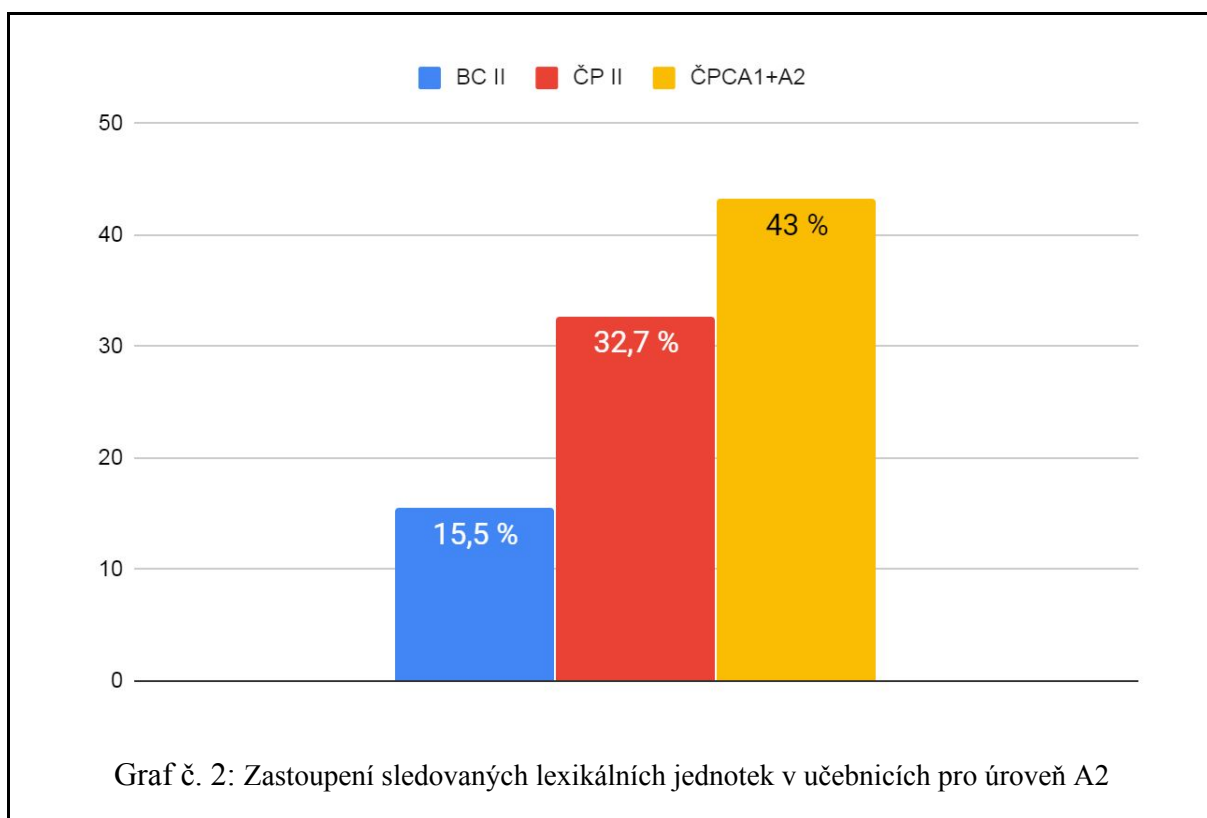
Veškerá data získaná analýzou přikládáme jako přílohy č. 8-10. Postup analýzy probíhal následovně: Nejprve byly sepsány lexikální jednotky – specifické pojmy, které jsou určeny referenčními popisy jednotlivých úrovní. Tento seznam specifických pojmů byl následně porovnáván s lexikem předkládaným učebnicemi. Levý sloupec tabulek vždy uvádí sledované pojmy předepsané v popisech referenčních úrovní, další sloupce pak zobrazují, zda-li se daný pojem v příslušné učebnici objevuje mezi pojmy určenými k osvojení: je-li v dané učebnici sledovaný specifický pojem uveden mezi lexikálními jednotkami určenými k osvojení, je v příslušném poli zaznamenána hodnota 1.

Následující grafy zobrazují to, nakolik je v jednotlivých učebnicích obsažena lexikální zásoba předložená popisem referenční úrovně dle SERRJ.

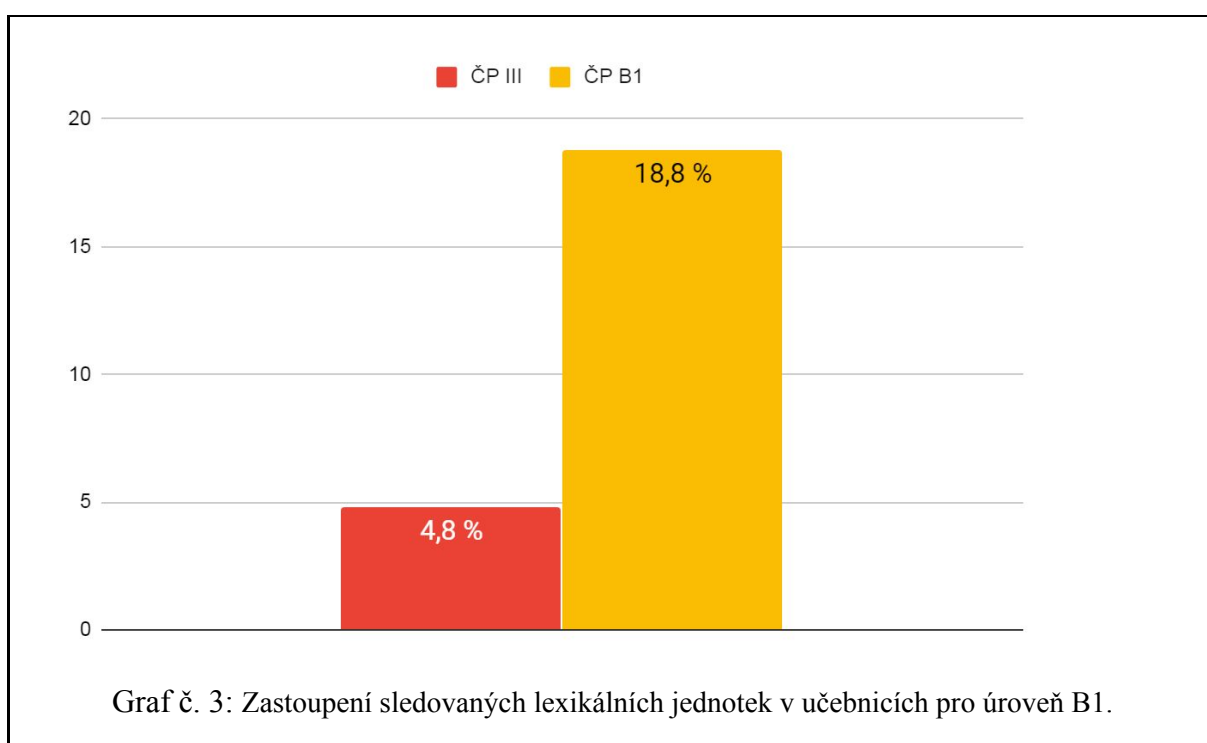
Učebnice Basic Czech I uvádí pouze 23,5 % lexémů předkládaných popisem, oproti tomu učebnice Česky, prosím I a Čeština pro cizince A1+A2 pracuje s téměř dvojnásobným množstvím předepsaného lexika. U učebnice Česky prosím I je to 61,8 %, u učebnice Čeština pro cizince A1+A2 64,7 % (graf č. 1).



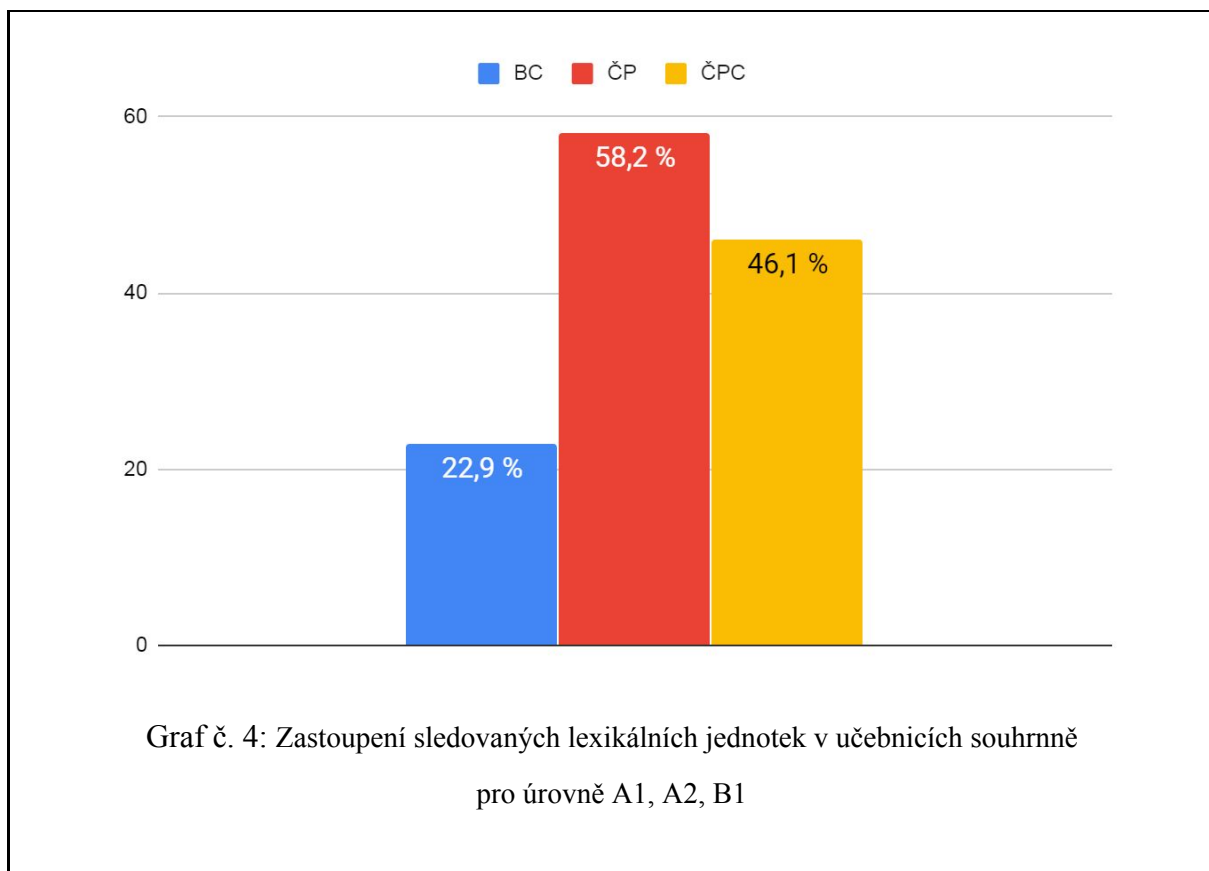
Učebnice Basic Czech II zahrnuje pouze 15,5 % lexémů předepsaných popisem referenční úrovně A2. Učebnice Česky, prosím II předkládá počet lexémů vycházejících z popisu téměř dvojnásobný (32,7 %). Nejvíce specifických pojmů zkoumaného lexika předkládá učebnice Čeština pro cizince B1, zahrnuje celkem 43 % (graf č. 2)..



Vzhledem k úrovni B1 učebnice Česky, prosím III uvádí pouze 14 pojmů, tedy 4,8 %. Čeština pro cizince B1 pracuje s 55 pojmy, tedy s 18,8 %. Graf č. 3 uvádí záměrně pouze data získaná analýzou učebnic Česky prosím III a Čeština pro cizince A1+A2, protože učebnicová řada Basic Czech s úrovní B1 pracuje částečně v učebnici BC II a BC III.



Graf č. 4 zobrazuje míru zastoupení sledovaných lexikálních jednotek ve všech zkoumaných učebnicích.



6. Závěr

Naše práce se věnuje otázce efektivního zpracování prezentace lexika v učebnicích češtiny pro cizince ve smyslu kvantity a kvality.

Zkoumání kvalitativních aspektů prezentace lexika v učebnicích bylo provedeno kvalitativní analýzou obsahu. Interpretováním dat získaných analýzami vybraných učebnic jsme dospěli k názoru, že se zpracování lexika v učebnicích češtiny pro cizince v mnoha ohledech různí. Učebnice zastávají rozdílné postoje k metodickému pojetí prezentace lexika, k užití mediačního jazyka a ilustrace, v užití komunikačních frází, ve zpracování testovacích úloh ověřujících osvojení. Naopak shodu nacházíme např. u grafického zpracování signální gramatiky, rozlišování lexika pasivního a aktivního.

Z hlediska kvantity je zkoumán obsah učiva předkládaný učebnicemi k osvojení v porovnání s obsahem definovaným popisem referenční úrovně dle SERRJ. Kvantitativní výzkum ukazuje odlišené užití popisu referenční úrovně jako východisko určující obsah učiva. Nicméně zde narážíme na problémy, které skýtá samotné zpracování popisů referenčních úrovní. Ačkoli by vzhledem k pojetí SERRJ měla vyšší úroveň zahrnovat i úroveň nižší, ukazuje se, že jsou popisy v určitém rozporu, což považujeme i za úskalí našeho výzkumného šetření.

Jsme toho mínění, že učební proces směřující k osvojení lexika, by měl vycházet z učebnice, ale učebnice by neměla být (jediným) řídicím prvkem. Vzhledem k tomu, že zpracování učebnic se různí, je nutné věnovat dostatečnou pozornost volby učebnic. Má-li být úlohou učitele vybírat z materiálu předkládaného učebnicí vhodná cvičení, měl by být s učebnicí podrobně seznámen. Pozornost by měl učitel věnovat jak obsahu, tak zpracování, respektovat by měl i metodická doporučení, bez kterých je učebnice považována za neúplnou. Stejně tak by mělo být učitelovo konání v souladu s metodou, kterou se řídí učebnice. Učitel by měl také respektovat individuální potřeby studentů, ke kterým výuka směřuje. Vzhledem k teorii stylů učení by měl zvolit vhodné doplňující prostředky, protože ne pro všechny typy studentů je práce s učebnicí vhodná.

Úskalím naší práce může být odlišný přístup autorů učebnic ke zpracování přehledů lexikální zásoby ve *slovníčcích*, jež byly předmětem kvantitativní analýzy. V kvalitativní analýze spatřujeme možné úskalí v subjektivním hodnocení z pohledu výzkumníka. Za úskalí považujeme také široké množství sledovaných jevů, které do procesu prezentace a osvojování

lexika vstupují, nicméně tyto zdánlivě opomenuté jevy vnímáme jako impulsy pro další zkoumání. Výstupem poskytujícím data pro další bádání mohou být např. tabulky, které sloužily jako podklady pro kvantitativní analýzu.

Přílohy

Příloha č. 1

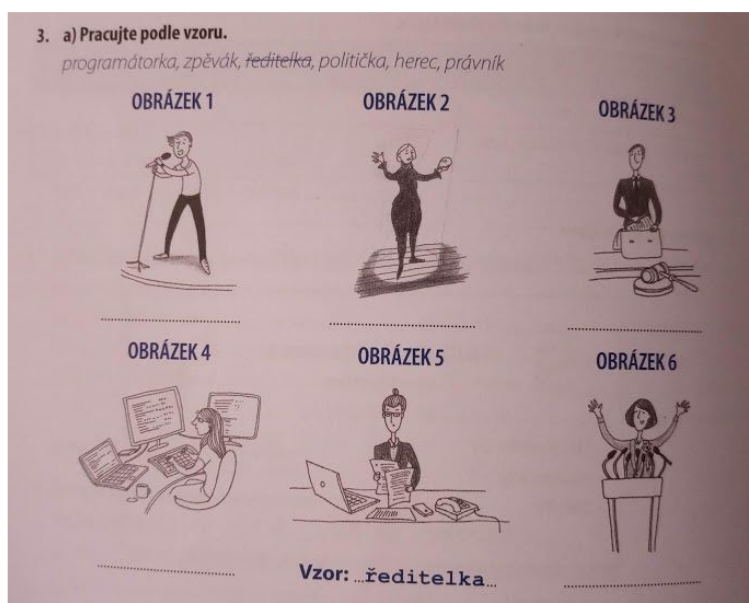
Basic Czech I	
Učebnice	Lekce 1-6 (vč. Slovníků a Testů ve formě karet), Přílohy
Materiály ke stažení	Metodické pokyny, Vícejazyčné pokyny pro studenty, Klíč ke cvičením, Doplnková cvičení, Audionahrávky v MP3
Basic Czech II	
Učebnice	Lekce 7-13 (vč. Slovníků a Testů ve formě karet), Přílohy
Materiály ke stažení	Audionahrávky v MP3, Doplnková cvičení
Basic Czech III	
Učebnice	Lekce 14-19 (vč. Slovníků a Testů ve formě karet), Přílohy
Česky, prosím Start	
Přípravná učebnice a písanka	Metodická poznámka, Lekce 1-10, Písanka
CD	Audionahrávky k poslechovým cvičením
Materiály ke stažení	Mapa ČR a Prahy, Audionahrávky
Česky, prosím I	
Učebnice češtiny pro cizince	Česká abeceda, Lekce 1-10 (vč. Kontrolních testů), Zvukový systém češtiny, Přehled gramatiky učebnice Česky, prosím, Tematický přehled lexika ke konverzaci, Co už umím říct česky
Pracovní sešit	Lekce 1-10, Klíč ke cvičením v učebnici a řešení autorů, Klíč ke cvičením v pracovním sešitě, Řešení poslechových cvičení v učebnici, Řešení poslechových cvičení v pracovním sešitě, Slovníček
Materiály ke stažení	Slovníky, Audionahrávky MP3, Klíč k učebnici a k pracovnímu sešitu
Česky, prosím II	
Učebnice češtiny pro cizince	Metodická poznámka, Lekce 1-10 (vč. Kontrolních testů), Přehled gramatiky, Poznámky k pravopisu, Přehled konverzačních témat, Co už umím
Pracovní sešit	Lekce 1-10, Klíč ke cvičením v učebnici a řešení autorů, Klíč ke cvičením v pracovním sešitě, Slovník
Materiály ke stažení	Slovníky, Audionahrávky MP3
Česky prosím III	
Učebnice češtiny pro cizince	Metodická poznámka, Lekce 1-10 (vč. Kontrolních testů), Tematický přehled lexika ke konverzaci, Co už umím říct česky
Pracovní sešit	Lekce 1-10, Klíč ke cvičením v učebnici a řešení autorů, Klíč ke cvičením v pracovním sešitě, Slovník
Přehled gramatiky	
Materiály ke stažení	Klíč ke cvičením, Slovník, Poslechová cvičení
Čeština pro cizince A1 + A2	
Učebnice	Lekce 1-12, Klíč a transkript
Cvičebnice	Lekce 1-12, Klíč
CD	Audionahrávky k poslechovým cvičením
Materiály ke stažení	Jak na to, Slovníčky, Vídea, Obsah, Ukázka
Čeština pro cizince B1	
Učebnice	Lekce 1-10, Klíč a poslechové texty
Cvičebnice	Lekce 1-10, Klíč
CD	Audionahrávky k poslechovým cvičením
Materiál ke stažení	Obsah, Obálka
Čeština pro cizince B2	
Učebnice	Lekce 1-10, Klíč a transkript, Seznam termínů, zkratk a značek
Cvičebnice	Lekce 1-10, Klíč, Přehled gramatiky
CD	Audionahrávky k poslechovým cvičením

Příloha č. 2



Ukázka doplnění *Slovníčku* obrazovou složkou představující lexikum. (BC I, s. 59)

Příloha č. 3



Ukázka práce s novou lexikální zásobou v sekci *Čtení* (ČPC A1+A2, s. 64)

1 NĚKTERÉ DŮLEŽITÉ NÁPISY SOME IMPORTANT SIGNS AND NOTICES	
OBCHOD A RESTAURACE – SHOP AND RESTAURANT	
VCHOD	ENTRANCE
VÝCHOD	EXIT
SEM / K SOBĚ	PULL
TAM / OD SEBE	PUSH
PRACOVNÍ DOBA	WORKING HOURS
OTEVŘENO	OPEN
ZAVŘENO	CLOSED
KABINKY	CHECKROOMS
POKLADNA	CASHIER
M / MUŽI / PÁNÍ	GENTLMEN
Ž / ŽENY / DÁMY	LADIES
OBSAZENO	OCCUPIED
FAKULTA (ÚŘAD) – FACULTY (OFFICE)	
ÚŘEDNÍ HODINY	OPENING HOURS
KONZULTAČNÍ HODINY	OFFICE HOURS (TUTORIAL)
ROZVRH HODIN	SCHEDULE
HODINA ODPADÁ	THE LESSON IS CANCELED
TECHNICKÉ PROBLÉMY – TECHNICAL PROBLEMS	
MIMO PROVOZ	OUT OF ORDER
VÝTAH NEJEZDÍ / NEFUNGUJE	THE ELEVATOR IS OUT OF ORDER
STANICE METRA ZAVŘENA	THE METRO STATION IS CLOSED





Přehled některých důležitých nápisů. (BC I, s. 18)

Příloha č. 5

MLUVENÁ ČEŠTINA × PSANÁ ČEŠTINA*	
Formy adjektiv v mluvené češtině	
Mluvená čeština	Psaná čeština
dlouhej text	dlouhý text
část dlouhýho textu	část dlouhého textu
sklenice neperlivý vody	sklenice neperlivé vody
červený zelí	červené zelí
hlávka červenýho zelí	hlávka červeného zelí

Ukázka nadstavbového cvičení zaměřeného na pojmy z roviny obecné češtiny. (ČP II, s. 132)

Příloha č. 6

II. AKUZATIV PLURÁLU					
Rod	Ukazovací zájmeno	Číslovka	Posesivní zájmeno	Adjektivum	Substantivum
Mž 	ty	dva	moje/mé	české moderní	student
Mn 		tři	tvoje/tvé		ekonom
F 		čtyři	jeho		muže/u
Neu 	ta	dvě	jeho	česká moderní	sešity/n
		tři	její		pokoje
		čtyři	naše		ženy
			vaše		židle
			jejich		skříňe
					místnosti

Ukázka použití vizuální metafory. (ČPC A1+A2, s. 136)

Příloha č. 7

4. Přečtěte si následující tvrzení (1–9) a vyberte z nabídky jedno správné dokončení.

Tvrzení 1

„Předvychovatel“ je člověk, který...

- a) připravuje vybraného pejska na daleké cesty.
- b) se stará o malé štěně do jednoho roku věku.
- c) učí štěně první příkazy a soužití s lidmi.
- d) učí štěně chránit lidi na vozíku.

Tvrzení 2

V první fázi výchovy nemusí asistenční pes umět...

- a) dobře reagovat na jiná zvířata.
- b) nevšímat si ostatních psů.
- c) snášet jízdu metrem.
- d) žít s lidmi ve městě.

Tvrzení 3

Kdo se chce stát „předvychovatel“, musí...

- a) být starší osobou, která nechce svého vlastního psa.
- b) být osobou s potvrzením o dobrém vztahu k psům.
- c) vyhovovat dvěma daným podmínkám při výběru.
- d) mít mnoholetou zkušenost s prací se zvířaty.

Ukázka zpracování úlohy ověřující porozumění dle testovacích otázek. (ČPC B2, s. 309)

Příloha č. 8

Referenční popis A1: 6.8 Nakupování a služby	BC I	ČP I	ČPC A1+A2
adresát			
balík			1
banka	1	1	1
bankomat		1	1
barva	1	1	1
blůza			
bota		1	1
brát + akuzativ		1	1
bunda		1	1
cena	1	1	1
cukrárna	1	1	1
čepice			1
číslo	1	1	1
čistírna		1	
čistit + akuzativ		1	1
dárek	1	1	1
dát + akuzativ		1	1
deštník			
dívat se na + akuzativ		1	1
dopis	1	1	1
doporučit + akuzativ			1
DPH			
drahý		1	1
drobné			1
drogerie	1	1	1
holič			
holičství			
hypermarket		1	1
kabát		1	1
kabinka		1	1
kadeřnice			
kadeřnictví		1	
kalhoty	1	1	1
karta		1	1
kolek			
kosmetička			
kosmetika			1
košile		1	1
kufr			1
kupovat/koupit + akuzativ		1	1
lékárna		1	1
levný		1	1

A1:1

Referenční popis A1: 6.8 Nakupování a služby	BC I	ČP I	ČPC A1+A2
pane magistře/paní magistro			
mince			
nabízet			1
obchod		1	1
oblečení		1	1
obuv			
odesílatel			
oděv		1	
opravář		1	
opravit + akuzativ		1	1
otevřít účet		1	
ovoce	1	1	1
pekařství		1	1
peníze	1	1	1
platit/zplatit		1	1
pohlednice	1		1
pojistit + akuzativ			
pojištění		1	1
pokladna	1	1	1
pokladní	1		
poplatek		1	
poslat + akuzativ		1	1
pošta	1	1	1
potravina			1
potřebovat + akuzativ		1	
prádelna			
prodavač/ka	1	1	1
prodávat/prodat + akuzativ		1	
přát si + akuzativ	1	1	1
půjčit + akuzativ			1
realitní kancelář		1	
recept lék na + akuzativ		1	1
rukavice			
řeznictví			
sako			1
sleva	1		1
sociální		1	
stát (kolik)		1	
sukně		1	1
supermarket		1	1
svetr	1	1	1
šaty		1	1

Referenční popis A1: 6.8 Nakupování a služby	BC I	ČP I	ČPC A1+A2
šít + akuzativ			
taška	1	1	1
textil			
trh			
triko (tričko)	1	1	1
účet	1	1	1
ukázat + akuzativ			1
velikost		1	1
vitamin		1	1
vracet/vrátit hotově		1	1
vyměnit + akuzativ + za + akuzativ			
zablokovat účet			
zadarmo			1
zboží			
zelenina	1	1	1
zdravotní		1	1
zkusit si + akuzativ		1	1
známka	1		
	24	63	66
	23,5 %	61,8 %	64,7 %

A1:3

Referenční popis A2: 6.8 Nakupování a služby	BC II	ČP II	ČPC A1+A2
adresát			
akce		1	1
aktovka			
antibiotika			
balík		1	1
banka			1
bankomat			1
barva			1
barvit/obarvit + akuzativ			
batoh	1	1	1
blůza	1		
bota	1		1
brát + akuzativ		1	1
bunda			1
cena		1	1
cestovní kancelář		1	1
cukrárna			1
čepice	1	1	1
číslo			1
čistírna	1		
čistit/vyčistit + akuzativ	1	1	1
dárek			1
dát + akuzativ		1	1
dát si + akuzativ			1
datová schránka			
deštník	1		
dívat se + akuzativ			1
dobírka			
domácí potřeby			
dopis		1	1
doplácet/doplatit + částka v akuzativu			
doporučeně			1
doporučený			1
doporučit + akuzativ		1	1
DPH			
drahý			1
drobné			1
drogerie			1
džíny			1
elektrické spotřebiče		1	
elektrikář			
expres			1

A2:1

Referenční popis A2: 6.8 Nakupování a služby	BC II	ČP II	ČPC A1+A2
halenka		1	1
holič		1	
holičství			
hygienické potřeby			
hypermarket			1
chyba		1	1
instalatér			
internetové bankovníctví			
internetový			
kabát	1		1
kabelka			1
kabinka			1
kadeřník/kadeřnice	1	1	
kadeřnictví			
kalhoty			1
kapky	1		
karta	1	1	1
klenotnictví		1	
klobouk		1	
knihkupectví			1
kolek			
kosmetička		1	
kosmetika		1	1
kostým		1	1
košík			
košile	1		1
kožené zboží			
kravata	1		1
krejčí		1	
krejčovství			
kufr	1	1	1
kupovat/koupit + akuzativ		1	1
kurz			
květinářství		1	
lékárna	1		1
letecky			1
levný			1
listonoš/ka			
pane magistře/paní magistro		1	
makléř		1	
manikúra			
masáž			

Referenční popis A2: 6.8 Nakupování a služby	BC II	ČP II	ČPC A1+A2
masírovat/namasírovat + akuzativ + dativ			
mast			
měna			1
měřit/změřit + akuzativ	1		
mince			
model			
nabízet/nabídnout		1	1
nábytek	1		1
nádobí		1	
nákupní			1
nákupní centrum			
nehtové studio		1	
obchod			1
obchod s elektronikou			
obchodník/obchodnice			
oblečení		1	1
oblek	1	1	1
obuv		1	
obuv bez podpatku		1	
obuv s podpatkem		1	
obyčejně			1
obyčejný			
oddělení	1	1	1
odesílatel			
oděv		1	
opravář			
opravna obuvi			
opravna oděvů			
opravovat/opravit + akuzativ			1
optika		1	
ošetřovat/ošetřit+ akuzativ			
otevřít účet			
ovoce			1
pantofle			
papírnictví			
pedikúra			
pekařství			1
peníze			1
pláštěnka			
platit/zaplatit			1
pohlednice			1
pojistit + akuzativ	1		

Referenční popis A2: 6.8 Nakupování a služby	BC II	ČP II	ČPC A1+A2
pojistné			
pojištění	1	1	1
pojišťovatel/ka			
pojišťovna			
pokladna			1
pokladní			
ponožky	1	1	
poplatek	1		
posílat/poslat + akuzativ		1	1
pošta			1
poštovné			
poštovní poukázka			
poštovní schránka			1
potravina		1	1
potřebovat + akuzativ			
prádelna			
prádlo		1	
prášky	1		
prát/vyprat + akuzativ	1	1	1
prodavač/ka			1
prodávat/prodat + akuzativ		1	
přát si + akuzativ			1
přepážka			
přepočítat + akuzativ			
převod			
půjčka			
půjčovat/půjčit + akuzativ	1	1	1
půjčovna (oblečení)		1	
punčocháče			
pyžamo			
realitní			
realitní kancelář		1	
recept lék na + akuzativ/proti + dativ	1		1
reklamovat + akuzativ			1
rukavice			
řeznictví			
řezník		1	
sako	1	1	1
sedět + osobní		1	
sleva		1	1
složenka			
slušet + osobní		1	

Referenční popis A2: 6.8 Nakupování a služby	BC II	ČP II	ČPC A1+A2
služba (služby)		1	
směnárna			1
sociální			
splátka			
spodní prádlo		1	
sportovní potřeby			
stánek			
stát (kolik)			
stříh		1	
stříhat/ostříhat + akuzativ			
sukně	1		1
supermarket			1
svetr			1
šála			1
šátek		1	
šaty	1		1
šít/ušít + akuzativ		1	
školní potřeby			
šperk		1	
švadlena			
tableta			1
taška			1
textil			
trh	1	1	
triko (tričko)			1
tržnice			
účet	1	1	1
účtenka			
ukázat + akuzativ		1	1
uložit + akuzativ			
úrazové		1	
uzavřít + akuzativ		1	
užívat + akuzativ		1	
velikost			1
vitamín			1
volně prodejný			
vozík			
vracet/vrátit hotově			1
vybírat/vybrat peníze		1	1
vyměňovat/vyměnit + akuzativ + za + akuzativ		1	
výpis z účtu			
vyplňovat/vyplnit + akuzativ			

A2:5

Referenční popis A2: 6.8 Nakupování a služby	BC II	ČP II	ČPC A1+A2
vzít si + akuzativ	1	1	1
zabalit + akuzativ			
zablokovat účet			
zadarmo	1	1	1
záruční doba			
zboží		1	
zelenina			1
zdravotní			1
zkusit si + akuzativ	1	1	1
známka			
	35	72	95
	15,5 %	32,7 %	43, 2%

Příloha č. 10

Referenční popis A2+B1: 6.8 Nakupování a služby; 1.4 Nákupy, spotřební zboží, 11.1 Pošta, 11.4 Banka	BC I	BC II	BC I + BC II	ČPC A1+A2	ČPC B1	ČPC A1+A2 ČPC B1	ČP I	ČP II	ČP III	ČP I, II, III
adresát										
akce				1		1		1		1
aktovka									1	1
antibiotika							1			1
autoopravna										
balík				1		1		1		1
balit + akuzativ										
banka	1		1	1		1	1			1
bankovka										
bankomat				1		1	1			1
barva	1		1	1		1	1			1
barvit/obarvit + akuzativ										
batoh		1	1	1		1		1		1
blůza		1	1		1	1				
bota		1	1	1	1	1	1			1
brát + akuzativ				1		1	1	1		1
brzda (brzdy)										
bunda				1	1	1	1			1
být na řadě		1	1	1		1				
cena	1		1	1		1	1	1		1
cestovní				1		1		1		1
cigareta				1		1	1			1
cukrárna	1		1	1		1	1			1
čepice		1	1	1	1	1		1		1
číslo	1		1	1		1	1			1
čistírna		1	1				1			1
čistit/vyčistit + akuzativ		1	1	1		1	1	1		1
dárek	1		1	1		1	1			1
dát + akuzativ				1		1	1	1		1
dát si + akuzativ				1		1	1			1
datová schránka										
deštník		1	1		1	1				
dívat se + akuzativ				1		1	1			1
dobírka										
domácí potřeby									1	1
dopis	1		1	1		1	1	1		1
doplácet/doplatit + částka v akuzativu										
doporučeně				1		1				
doporučený				1		1				
doporučit + akuzativ				1		1		1		1
DPH										
drahý				1		1	1			1
drobné				1		1				
drogerie	1		1	1		1	1			1
džiny				1	1	1				
elektrické spotřebiče								1		1

A1+A2+B1:1

elektrikář								1	1
expres				1	1	1	1		1
fungovat				1	1	1	1		1
garáž				1		1	1		1
halenka				1	1	1		1	1
haléř									
hodinky		1	1		1	1	1		1
holič								1	1
holičství									
hmec									
hmek				1		1		1	1
hygienické potřeby									
hypermarket				1		1	1		1
chyba				1		1		1	1
instalatér									
internetové bankovníctví									
internetový									
kabát		1	1	1	1	1	1		1
kabelka				1	1	1			
kabinka				1	1	1	1		1
kadeřník/kadeřnice		1	1					1	1
kadeřnictví							1		1
kalhoty	1		1	1	1	1	1		1
kapka (kapky)		1	1						
karta		1	1	1	1	1	1	1	1
klenotnictví								1	1
klobouk					1	1		1	1
knihkupectví				1		1	1		1
kolek									
kolo		1	1	1	1	1	1		1
konvice na vodu								1	1
koruna				1		1	1		1
kosmetička								1	1
kosmetika				1		1		1	1
kostým				1	1	1		1	1
košík									
košile		1	1	1	1	1	1		1
kouření zakázáno/zákaz kouření									
kouřit A				1		1	1		1
kožené zboží					1				
kravata		1	1	1	1	1	1		1
krejčí								1	1
krejčovství									
kufr		1	1	1		1		1	1
kupovat/koupit + akuzativ				1		1	1	1	1
kursovní lístek									
kurz (měny)							1		1
květinářství					1	1		1	1
lékárna		1	1	1		1	1		1

A1+A2+B1:2

letecky				1		1				
levný				1	1	1	1			1
listonoš/ka										
lžice		1	1	1		1		1		1
lžička				1	1	1		1		1
magistře/paní magistro								1		1
makléř								1	1	1
manikúra										
masáž									1	1
masírovat/namasírovat + akuzativ + dativ										
mast										
mechanik										
měna				1		1				
měnit/vyměnit A				1		1		1		1
měřit/změřit + akuzativ		1	1				1			1
mince										
mísa										
mít na sobě				1		1			1	1
model							1			1
motor									1	1
nabízet/nabídnout				1		1		1		1
nábytek		1	1	1		1	1			1
nádobí								1		1
nákup				1		1		1		1
nákupní				1		1				
nákupní centrum					1	1				
nákupní středisko										
nehtové studio								1		1
nosit A		1	1	1		1	1			1
nůž		1	1	1		1				
obálka				1		1				
obchod				1	1	1	1			1
obchod s elektronikou										
obchodní dům				1		1			1	1
obchodník/obchodnice										
oblečení				1	1	1	1	1		1
oblek		1	1	1	1	1		1		1
obléknout/oblékat (si/se) A		1	1	1		1		1		1
obout/obouvat (si/se) A										
obuv								1		1
obuv bez podpatku					1	1		1		1
obuv s podpatkem					1	1		1		1
obyčejně				1		1				
obyčejný							1			1
oddělení		1	1	1		1		1		1
odesílatel										
oděv							1	1		1
opravář							1			1
opravna obuvi										

A1+A2+B1:3

opravna oděvů										
opravovat/opravit + akuzativ				1		1	1			1
optika								1		1
ošetřovat/ošetřit+ akuzativ										
otevřít účet							1			1
otvírák										
ovoce	1		1	1		1	1			1
p.o.box										
pánský				1		1	1			1
pánev										
pantofle					1	1	1			1
papírnictví										
pedikúra										
peněženka		1	1	1		1				
pekařství				1		1	1			1
peníze	1		1	1		1	1			1
pláštěnka										
platit/zaplatit				1		1	1			1
pohlednice	1		1	1		1				
pojistit + akuzativ		1	1						1	1
pojistné										
pojištění		1	1	1	1	1	1	1		1
pojišťovatel/ka										
pojišťovna					1	1	1			1
pokladna	1		1	1	1	1	1			1
pokladní	1		1							
ponožka		1	1		1			1		1
popelník										
poplatek		1	1				1			1
porucha							1			1
posílat/poslat + akuzativ				1		1	1	1		1
pošta	1		1	1		1	1			1
poštovné										
poštovní doručovatel/-ka										
poštovní poukázka										
poštovní schránka				1		1				
poštovní úředník/úřednice				1		1	1			1
potravina				1		1		1		1
potřebovat + akuzativ							1			1
prádelna										
prádlo								1		1
prášek (prášky)		1	1							
prát/vyprat + akuzativ		1	1	1		1	1	1		1
prodavač/ka	1		1	1		1	1			1
prodávat/prodat + akuzativ							1	1		1
proplatit/proplácet A										
provaz										
přát si + akuzativ	1		1	1		1	1			1
přepážka										

A1+A2+B1:4

přepočítat + akuzativ									
převléknout/převlékat (si/se) A									
převod									
přezout/přezouvat se									
příbor				1		1		1	1
půjčka									
půjčovat/půjčit + akuzativ		1	1	1		1		1	1
půjčovna (oblečení)								1	1
punčocháče					1	1		1	1
pyžamo					1	1		1	1
realitní							1		1
realitní kancelář							1	1	1
recept lék na + akuzativ/proti + dativ		1	1	1	1	1	1		1
reklamovat + akuzativ				1		1			
rukavice					1				
řeznictví									
řezník								1	1
řízení									
sako		1	1	1	1	1		1	1
samoobsluha									
sedět + osobní								1	1
sklenice								1	1
sleva	1		1	1		1		1	1
složenka									
slušet + osobní								1	1
služba (služby)								1	1
směnárna				1		1			
sociální					1	1	1		1
splátka									
spodní prádlo								1	1
sportovní potřeby									
stánek									
stát (kolik)					1	1	1		1
stříh								1	1
stříhat/ostříhat + akuzativ									
sukně		1	1	1	1	1	1		1
supermarket				1		1	1		1
svetr	1		1	1	1	1	1		1
svléknout/svlékat (si/se) A							1		1
světlo (světla)							1		1
šála				1	1	1			
šálek		1						1	1
šátek					1	1		1	1
šaty		1		1	1	1	1		1
šek				1		1			
šít/ušít + akuzativ								1	1
školní potřeby									
šperk								1	1
švadlena									

A1+A2+B1:5

tableta				1	1	1	1			1
tabák							1			1
talíř		1	1					1		1
taška	1		1	1	1	1	1			1
textil										
trh		1	1		1	1		1		1
triko (tričko)	1		1	1	1	1	1			1
tržnice							1			1
účet	1	1	1	1		1	1	1		1
účtenka										
ukázat + akuzativ				1		1		1		1
uložit + akuzativ									1	1
úrazové (úraz)								1		1
úrok										
uzavřít + akuzativ								1		1
uzenářství										
užívat + akuzativ					1	1		1		1
velikost				1	1	1	1			1
vidlička		1	1							
vitamín				1	1	1	1			1
volně prodejný										
vozík										
vracet/vrátit hotově				1		1	1			1
vybírat/vybrat peníze				1		1		1		1
výfuk										
vyměňovat/vyměnit + akuzativ + za + akuzativ								1		1
výpis z účtu										
vyplňovat/vyplnit + akuzativ									1	1
vyzvednout										
vzít si + akuzativ		1	1	1		1		1		1
zabalit + akuzativ										
zablokovat účet										
zadarmo		1	1	1		1		1		1
zápalka (zápalky)										
záruční doba										
zboží								1		1
zelenina	1		1	1		1	1			1
zdravotní				1		1	1			1
zkusit si + akuzativ		1	1	1	1	1	1	1		1
známka	1		1							
zout/zouvat (si/se)										
	24	46	67	118	55	135	93	82	14	172
	8,2 %	15,7 %	22,9 %	40,3 %	18,8 %	46,1 %	31,7 %	28 %	4,8 %	58,2 %

A1+A2+B1:6

Zdroje

ADAMOVIČOVÁ, A., HASIL, J. *Čeština jako cizí jazyk - zpracování úrovně B2*. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2005-2006 (AUČCJ). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2005. s. 39 - 44. ISBN 80-86903-37-X.

BOYON ŠKODOVÁ, S. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. 141 s. ISBN 978-80-7372-847-2.

BULEJČÍKOVÁ, P. *Musí být cvičení ve vyučování češtiny pro cizince nuda?*. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2003-2005 (AUČCJ). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2005. s. 119 - 129. ISBN 80-86903-15-X.

CVEJNOVÁ, J. a kol. *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR - úrovně A1, A2*. Druhé, upravené vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2016. 310 stran. ISBN 978-80-7481-163-0.

CVEJNOVÁ, J. *Úroveň B1 - prahová úroveň*. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2005-2006 (AUČCJ). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2005. s. 27 - 37. ISBN 80-86903-37-X.

ČADSKÁ, M. et al. *Čeština jako cizí jazyk: úroveň A2: podle "Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme"*. 1. vyd. [Praha]: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. 281 s. ISBN 80-260-1460-X.

FILIPEC, J. a ČERMÁK, F. *Česká lexikologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1985. 281 s. Studie a práce lingvistické; sv. 20.

HÁDKOVÁ, M. *Čemu z našeho národního jazyka učit, máme-li cizince naučit česky?* In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2011 (AUČCJ). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2011. s. 33 - 39. ISBN 978-80-87481-63-9.

HÁDKOVÁ, M. *Popis referenční úrovně A1 pro češtinu - může sloužit učiteli?* In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2005-2006 (AUČCJ). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2005. s. 17 - 22. ISBN 80-86903-37-X.

HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J. a VODIČKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk: úroveň A1: podle "Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme".* 1. vyd. [Praha]: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. 318 s. ISBN 80-260-1459-6.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman. 2001. 370 s. ISBN 0-582-40385-5.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLÁ, L. *Zprostředkovací (mediační) jazyk v hodinách češtiny pro cizince - ano či ne?* In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2003-2005 (AUČCJ). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2005. s. 33 - 38. ISBN 80-86903-15-X.

HOLUB, J. a ADAMOVIČ, A. *Čeština jako cizí jazyk: úroveň B2: podle "Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme".* 1. vyd. [Praha]: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. 403 s. ISBN 80-260-1461-8.

HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 245 s. ISBN 978-80-7043-867-1.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. 209 s. ISBN 978-80-200-2274-5.

JANÍKOVÁ, V. ed., PÍŠOVÁ, M., ed. a HANUŠOVÁ, S., ed. *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 345 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; 165. ISBN 978-80-210-6109-5.

JANÍKOVÁ, V. *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby: pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 184 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. 94. ISBN 80-210-3877-2.

KARÁSKOVÁ, M. *Efektivní výuka cizích jazyků: učebnice versus učitel*. In: Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům: [sborník příspěvků z konference ... konané 30. září 2004 na Univerzitě Karlově v Praze - Pedagogické fakultě]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. s. 104 - 108. ISBN 80-7290-281-4.

KAROLINUM. *Basic Czech I*. Anotace. In: Karolinum [online]. [cit. 14. 8. 2020]. Dostupné z: https://www.cupress.cuni.cz/ink2_ext/index.jsp?include=podrobnosti&id=230918

KOMÁREK, F. *Referenční rámec a jeho praktické uplatnění při výuce cizích jazyků*. In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2005-2006 (AUČCJ). Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2005. s. 45 - 56. ISBN 80-86903-37-X.

KONEČNÁ, D. *Styly učení žáků a jejich diagnostika se zaměřením na metodu dětské kinetické kresby*. Brno, 2020. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta.

LOJOVÁ, G. a VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0.

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.

NOBILISOVÁ, A. Workshop: *Ukázka her na procvičení lexika*. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2014 (AUČCJ)*. Praha: Akropolis ve spolupráci s Asociací učitelů češtiny jako cizího jazyka, 2014. s. 141 -144 - 38. ISBN 978-80-7470-089-7.

PODRÁPSKÁ, K. *Poznámky k signální gramatice*. In: *Cizí jazyky*, r. 47, 2003/2004, č. 4, s. 128-130.

POPPER, K. R., KOHOUT, J. a LORENZ, K. *Budoucnost je otevřená: rozhovor v Altenbergu a texty z vídeňského Popperovského sympozia*. Překlad Eva Stuchlíková. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1997. 127 s. ISBN 80-7021-203-9.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching: A guidebook for English teachers*. 1 vyd. Oxford: Macmillan, 1994. 218 s. ISBN 0-435-24089-7.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 3 vyd. Oxford: Macmillan, 2011. 414 s. ISBN 978-0-230-72984-1.

SUQUET, P. *Slovní zásoba učebnic francouzštiny a referenční úroveň A1 pro francouzštinu*. In: *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 4 svazky. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; 345. ISBN 978-80-210-6109-5.

ŠÁRA, M. a BISCHOFOVÁ J. *Prahová úroveň. Čeština jako cizí jazyk*. [Strasbourg]: Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe, 2001. ISBN 92-871-4761-2.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. 166 s. Acta Universitatis Carolinae. Philologica. Monographia, 132. ISBN 80-246-0948-7.

ŠLIKOVÁ, K. *Využití vypravování příběhů v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základních škol se zaměřením na prezentaci nové slovní zásoby*. Plzeň, 2015. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická.

ŠPANINGEROVÁ, Z. *Osvojování slovní zásoby prostřednictvím interaktivní tabule*. Praha, 2015. Disertační práce. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická.

THORNBURY, S. *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson, 2002. 185 s. ISBN 0-582-42966-8.

VALKOVÁ, J. *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. 146 s. Varia; sv. 24. ISBN 978-80-7308-524-7.

VESTER, F. *Myslet, učit se ...a zapomínat?*. Překlad Jiří Burgerstein. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 1997. 191 s. ISBN 80-85784-79-3.

VONDRÁČKOVÁ, P. *Využití obrazového materiálu ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Liberec, 2014. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.

ZACHOVÁ, J. *Výuka češtiny pro cizince bez zprostředkovacího jazyka*. Liberec, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická.

ŽOFKOVÁ, H. *Osobnostní přístup při vyučování cizím jazykům (na základě teorie učebnic)*. In: Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům: [sborník příspěvků z konference ... konané 30. září 2004 na Univerzitě Karlově v Praze - Pedagogické fakultě]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. s. 47 - 54. ISBN 80-7290-281-4.

UČEBNICE:

ADAMOVIČ, A. a IVANOVOVÁ, D. *Basic Czech I*. 2. vyd. V Praze: Karolinum, 2009. 164 s. ISBN 978-80-246-1713-8.

ADAMOVIČ, A., IVANOVOVÁ, D. a HRDLIČKA, M. *Basic Czech II*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2014. 253 s. ISBN 978-80-246-2514-0.

ADAMOVIČ, A. a HRDLIČKA, M. *Basic Czech III*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. 304 stran. ISBN 978-80-246-3256-8.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., ŠTĚPÁNKOVÁ, D. a VODIČKOVÁ, K. *Čeština pro cizince: úroveň A1 a A2*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. 2 svazky. ISBN 978-80-266-1187-5.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., KOPICOVÁ, K. a ŠNAIDAUFOVÁ, G. *Čeština pro cizince: úroveň B1*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2019. 2 svazky. ISBN 978-80-266-1477-7.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. et al. *Čeština pro cizince: úroveň B2*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2020. 2 svazky. ISBN 978-80-266-1512-5.

CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím - Start: učebnice češtiny pro cizince: přípravná učebnice a písanka*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 202 s. ISBN 978-80-246-1883-8.

CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím I*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. 2 svazky. ISBN 978-80-246-4359-5.

CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím II.* Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2012. 2 sv. ISBN 978-80-246-2105-0.

CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím III: úroveň B1.* Vydání první. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. 3 svazky (303; 138; 137 stran). ISBN 978-80-246-3512-5.